Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8170165
Centre d'intérêt: 02

Massot, Alain.

Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme ou Structures décisionnelles dans le processus de qualification-distribution, du Secondaire V à l'université / Alain Massot . -- Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation ; Montréal : Université de Montréal, Département de sociologie, 1979.
ix, 296 p. ; 23 cm. -- (Les Cahiers d'A.S.O.P.E. ; 5)

Thèse - Université Laval. Notes (part. bibliographiques) au bas des p. Bibliographie: p. [203]-206.

Cote Dewey: 371.291'09714/M421c Cote LC: LC/145/.C38

Descripteur(s): *Cheminement scolaire *Persévérance scolaire *Choix professionnel *Système scolaire *Structure scolaire *Structure sociale *Secondaire (Niveau) *Collégial (Niveau) *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Asope (Projet)

Identificateur(s) de sujet: *Fonnctionnalisme

Le rôle de l'école dans la reproduction des structures sociales demeure un terrain d'âpres discussions. Cette thèse de doctorat en sociologie - qui comporte deux volets: l'un théorique, l'autre expérimental - jette un nouveau regard sur la question. Dans un premier temps, l'auteur confronte trois modèles d'analyse sociologique: le réalisme totalitaire et le déterminisme méthodologique, qui appartiennent à la famille des paradigmes déterministes, et le paradigme wébérien, exemple de paradigme interactionniste. Il tente ensuite, à partir des données du projet ASOPE, de dépasser cette opposition. L'étude des cheminements scolaires, depuis le Secondaire V jusqu'à l'université, lui permet de tenter de valider certains énoncés théoriques fondamentaux de la théorie dualiste du système scolaire (Beaudelot-Establet) et de la théorie de la rationalité de l'acteur (Boudon).

Les données proviennent de l'analyse d'une des trois cohortes du projet ASOPE, la cohorte III, dont le point de départ en 1971-1972 se situait en Secondaire V. La cueillette des données s'est faite chaque année jusqu'en 1974-1975. Après quatre années successives, les étudiants atteignent l'université, le cégep professionnel III ou entrent sur le marché du travail. Touchant trois cadres institutionnels différents, les résultats sont révélateurs quant aux points de jonction entre eux. Ils soulignent aussi le caractère hermétique des réseaux général et professionnel; ils montrent enfin l'importance des effets du niveau culturel familial par rapport à ceux du niveau économique familial.

La notion du réseau permet de rendre compte de la fonctionalité globale du système scolaire ayant pour finalité la

qualification-distribution des acteurs dans les rapports sociaux (dichotomie général-professionnel). Quant au postulat de la rationalité de l'acteur, il rend compte des mécanismes générateurs d'inégalités scolaires qui passeraient inaperçus si on se contentait de relever les possibilités d'accès à l'université selon l'origine sociale; il donne à interpréter les comportements en terme de stratégie. La conjonction de ces deux approches permet d'expliquer comment la fonctionalité globale du système est assurée par l'agrégation de cheminements scolaires individuels et réciproquement.

Type de document: r
Financement: Bénéficiaire - Université Laval et Université de Montréal
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGES
Programme(s) de subvention - FCAC
Auteur de l'analyse: ar

E D U D 8170165

LES CAHIERS D'A.S.O.P.E.

Volume V

CHEMINEMENTS SCOLAIRES DANS L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE APRÈS LA RÉFORME

Alain Massot

A.S.O.P.E.

ASPIRATIONS SCOLAIRES et ORIENTATIONS PROFESSIONNELLES DES ÉTUDIANTS

Faculté des Sciences de l'Éducation
Université Laval
Québec

Département de Sociologie
Université de Montréal
Montréal

E D U 0 8170165

LES CAHIERS D'A.S.O.P.E.

Volume V

CHEMINEMENTS SCOLAIRES DANS L'ECOLE QUEBECOISE APRES LA REFORME

A.S.O.P.E.

ASPIRATIONS SCOLAIRES et
ORIENTATIONS PROFESSIONNELLES DES ETUDIANTS

Faculté des Sciences de l'Education
Université Laval
Québec

Département de Sociologie
Université de Montréal
Montréal

L'EQUIPE ASOPE

Directeurs: Pierre W. BELANGER, Université Laval
Guy ROCHER, Université de Montréal

Chercheurs:

Avant 1978-79

Muriel GARON-AUDY
Denis FAGNAN
Suzanne VEILLETTE-PERRON
Louise MALO
Jean RENAUD
Sylvie BEAUCHAMP-ACHIM
Suzanne CHOUINARD
Mireille LEVESQUE
Pierre DROUILLY
Christine CORBEIL
Guy LEGAULT

En 1979-80

François BELAND
Paul BELAND
Léon BERNIER
Robert BEDARD
Louise LAFORCE
Alain MASSOT
Pierre ROBERGE
Pierre ROSA

Cette recherche a été réalisée grâce à des subventions du programme F.C.A.C. (Formation de chercheurs et action concertée) et de la Direction générale de l'Enseignement Supérieur du Ministère de l'Education du Québec.

LES CAHIERS D'A.S.O.P.E.

VOLUME V

CHEMINEMENTS SCOLAIRES DANS L'ECOLE QUEBECOISE APRES LA REFORME

ou

STRUCTURES DECISIONNELLES DANS LE PROCESSUS DE QUALIFICATION-DISTRIBUTION DU SECONDAIRE V A L'UNIVERSITE

ALAIN MASSOT

SEPTEMBRE 1979

STRUCTURES DECISIONNELLES DANS LE PROCESSUS DE QUALIFICATION-DISTRIBUTION DU SECONDAIRE V A L'UNIVERSITE

par

Alain MASSOT

DEPARTEMENT DE SOCIOLOGIE
FACULTE DES ARTS ET DES SCIENCES

THESE PRESENTEE A LA FACULTE DES SCIENCES SOCIALES
EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE DE
PHILOSOPHIAE DOCTOR (PH.D.)

JUIN

1978

RECONNAISSANCE

Ce travail est l'aboutissement de mon premier stage avec le groupe de recherche ASOPE. L'accès à des données longitudinales constitue un luxe pour le sociologue. Ce privilège masque cependant des exigences méthodologiques particulières, et il en reste à surmonter.

Au cours de cette tentative, j'ai bénéficié d'un encadrement stimulant au sein du projet ASOPE, sous la direction de MM. Pierre W. Bélanger et Guy Rocher, sans lesquels, est-il nécessaire de le souligner, l'analyse qui suit eût été *irréalisable*.

Il me faut remercier, en particulier, Pierre Rosa pour son travail de création des fichiers, François Béland et Louise Laforce pour leur initiation au programme ANOMHI, Pierre W. Bélanger, Paul Béland, Léon Bernier, Guy Legault et Pierre Roberge pour leurs commentaires critiques sur des versions antérieures de l'analyse statistique.

Ce projet a progressé sous la direction de MM. Guy Rocher et Paul Bernard dont les conseils et critiques judicieux se sont avérés féconds.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE . . . . . p.i

INTRODUCTION 1

PREMIERE PARTIE

LES METIERS DE SOCIOLOGUES.
OU LES INCERTITUDES EPISTEMOLOGIQUES DE LA SOCIOLOGIE 11

CHAPITRE I : L'HOMO-SOCIOLOGICUS I 15

1.1 La détermination structurelle des classes sociales . 15

1.2 L'appareil scolaire dans le processus de qualification-distribution 17

1.3 L'acteur social, un inconnu. 19

1.4 Le mode d'explication de l'appareil scolaire, ou l'hyperfonctionnalisme à l'envers. 21

1.5 Les difficultés du métier. 25

1.6 Une arme de plus au combat 29

CHAPITRE II : L'HOMO-SOCIOLOGICUS II 33

2.1 L'égalité des chances. 34

2.2 Le modèle de base de l'acquisition du statut 35

2.3 Le modèle "d'indétermination" du statut. 37

2.4 L'explication de l'inexpliqué et les implications politiques 41

2.5 Pour sortir de l'impasse de la sociologie des inégalités. 43

2.6 C'est au coeur de la méthode qu'est l'impasse. . . . 49

CHAPITRE III : L'HOMO-SOCIOLOGICUS III. 55

3.1 L'inadéquation des théories "factorielles" 56

3.2 Question d'"habitus" ou de rationalité ? 59

3.3 Les enseignements d'un voyage en Utopie ou les effets d'un "contingentement structurel" 69

3.4 Un prototype d'une théorie systémique. 73

3.5 Le modèle systémique de l'inégalité des chances scolaires: interprétations et implications politiques . 78

3.6 La place du postulat de la rationalité de l'acteur dans l'explication des inégalités des chances. . . . 82

CONCLUSION 87

DEUXIEME PARTIE

LE PROCESSUS DE QUALIFICATION-DISTRIBUTION DU SECONDAIRE V A L'UNIVERSITE 97

CHAPITRE I : L'ECOLE EST DIVISEE. 103

1.1 L'environnement socio-économique familial des étudiants au secondaire V 105

1.2 Les changements d'orientation scolaire du secondaire V à l'université 110

1.3 Les cheminements scolaires du secondaire V à l'université selon l'orientation scolaire 114

1.4 L'école publique versus l'école privée 122

1.5 Scolarisation des étudiants et des étudiantes . . . 129

1.6 Survie scolaire selon l'origine sociale 130

CHAPITRE II : STRUCTURES DU CHAMP DECISIONNEL 143

2.1 Axiomatique 144

2.2 Les résultats scolaires dans le processus de sélection, du secondaire V à l'université 147

2.3 L'âge scolaire dans le processus de sélection du secondaire V à l'université 148

2.4 Structure du champ décisionnel selon l'origine sociale et les résultats scolaires 149

2.5 Structure du champ décisionnel selon l'origine sociale et l'âge scolaire 159

2.6 Dynamique du modèle 165

CHAPITRE III : APPROFFONDISSEMENTS DE L'ANALYSE DU CHAMP DECISIONNEL DANS LE PROCESSUS DE QUALIFICATION-DISTRIBUTION. 169

3.1 Le modèle du processus décisionnel 170

3.2 Héritage culturel et rationalité économique 171

3.3 Les stratégies compensatoires 175

3.4 A l'entour du modèle de Boudon 178

3.5 Les déterminants des résultats scolaires 180

3.6 La rationalité culturelle 182

CONCLUSION GENERALE 189

BIBLIOGRAPHIE 203

ANNEXES

I - Tableaux. 207

II - Représentativité des échantillons de la cohorte III, secondaire V, T1, 1971-72, secteur français et secteur anglais 237

III - Concordances des données sur le milieu familial selon le statut de l'informateur. 243

IV - Classification des professions et choix de la variable "milieu d'origine". 267

V - Dimensions de la réussite scolaire. 269

VI - L'analyse longitudinale des cheminements scolaires. 275

VII - Estimation des biais dus à l'érosion de l'échantillon 281

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAUX

1 Tableau fictif: probabilité de survie en fonction de la réussite et des origines sociales (Boudon, R., 1973, p. 112). 58

2 Probabilité de survie en fonction de l'âge, de la réussite et de la catégorie sociale (Boudon, R., 1973, p. 65) 67

3 Statut professionnel du fils selon le statut professionnel du père. 72

4 Pourcentages de fils ou filles de professionnels-cadres et d'ouvriers au secondaire V, 1971-72, selon la formation, le statut et le secteur de l'école . . . 107

5 Pourcentage des parents ayant moins de 8 années de scolarité, secondaire V, 1971-72, selon la formation, le statut, le secteur de l'école 108

6 Changements d'orientation, cohorte III, selon le niveau et le secteur 114

7 Taux de transition, par niveau et temps, cohorte III, secteur français, selon l'orientation 115

8 Taux de transition, par niveau et temps, cohorte III, secteur anglais, selon l'orientation. 121

9 Orientation scolaire, cohorte III, T1, 1971-72, secteur français, public, selon la profession du père 134

10 Cheminements scolaires, secteur français, public, général, selon l'origine sociale 136

11 Probabilités de transition, secteur français, public, à partir du secondaire V, selon l'origine sociale. 139

TABLEAUX

12 Résultats scolaires en Secondaire V, général, T1, secteur français public, selon l'origine sociale et taux de passage en CEGEP I, général T2, en fonction des résultats et de l'origine sociale. 150

13 Résultats scolaires en CEGEP I, général, T2, secteur français public, selon l'origine sociale et taux de passage en CEGEP II, général, T3, en fonction des résultats et de l'origine sociale. 151

14 Résultats scolaires en CEGEP II, général, T3, secteur français public, selon l'origine sociale et taux de passage à l'université, T4, en fonction des résultats et de l'origine sociale 152

15 Résultats scolaires en secondaire V, général, T1, 1971-72, secteur français public selon l'origine sociale, pour les étudiants admis à l'université, 1974-75 154

16 Age, en secondaire V, général, T1, secteur français public, selon l'origine sociale et taux de passage en CEGEP, général T2, en fonction de l'âge et de l'origine sociale 162

17 Age, en CEGEP I, général, T2, secteur français public, selon l'origine sociale et taux de passage en CEGEP II, général, T3, en fonction de l'âge et de l'origine sociale. 163

18 Age en CEGEP II, général, T3, secteur français public, selon l'origine sociale et taux de passage à l'université, T4, en fonction de l'âge et de l'origine sociale 164

19 Probabilités de passage à un niveau donné, selon l'origine sociale, et les résultats scolaires, du secondaire V général à l'université, et probabilités cumulées à partir du secondaire V général, secteur français, public. 166

20 Probabilités de passage à un niveau donné, selon l'origine sociale et l'âge, du secondaire V général à l'université, et probabilités cumulées à partir du secondaire V, secteur français, public 166

TABLEAUX

21 Probabilités de transition, selon les résultats scolaires, le milieu culturel familial et le niveau économique familial, secteur français public, général 176

22 Probabilités de passage en fonction du niveau économique familial, avec l'hypothèse où il n'existe pas d'inégalités d'héritage culturel, secteur français public général 177

23 Probabilités de passage en fonction des inégalités d'héritage culturel, avec l'hypothèse où il n'existe pas d'inégalités de niveau économique familial, secteur français public, général 178

24 Analyse nominale hiérarchique des résultats scolaires. 181

25 Analyse nominale hiérarchique des taux de passage au CEGEP général 183

LISTE DES SCHEMAS

SCHEMAS

1	Représentation du modèle de base de l'acquisition du statut (Duncan, O.D., et al., 1972, p. 8).	36
2	Relation entre les caractéristiques de la population blanche, de sexe masculin, excluant les fermiers (Jencks, 1972, p. 346).	38
3	Représentation schématique du système de courbes d'indifférence entre l'âge et la réussite pour chaque position sociale (Boudon, R., 1973, p. 70). . . .	68
4	Changements d'orientation, cohorte III, T1-T4, secteur français	111
5	Changements d'orientation, cohorte III, T1-T4, secteur anglais.	113
6	Evolution de la cohorte III, T1-T5, 1971-75, secteur français, (sur la base de 10,000 effectifs en secondaire V).	118
7	Evolution de la cohorte III, T1-T5, 1971-75, secteur anglais, (sur la base de 10,000 effectifs en secondaire V).	123
8	Evolution générale de la cohorte III, secteur français, public à partir du secondaire V, T1-T-5, 1971-75 (sur la base de 10,000 effectifs au secondaire V).	126
9	Evolution de la cohorte III, secteur français, privé à partir du secondaire V, T1-T5, 1971-75 (sur la base de 10,000 effectifs en secondaire V)	128
10	Cheminements scolaires, T1-T5, 1971-1975, secteur français, public, (sur la base de 10,000 étudiants de secondaire V).	131

SCHEMAS

11 Cheminements scolaires, T1-T5, 1971-75, secteur français, public, (sur la base de 10,000 étudiantes secondaire V). 132

12 Structure interactionnelle du modèle de Boudon entre taux de passage, réussite scolaire et origine sociale et structure interactionnelle observée en secondaire V selon le niveau économique familial. 173

13 Probabilités normalisées de passage, secondaire V, selon le niveau économique familial et les résultats scolaires. 184

14 Probabilités normalisées de passage, secondaire V, selon le niveau économique familial, et les résultats scolaires. 187

SOMMAIRE

Il est indéniable que le consensus qui régnait autour du paradigme structuro-fonctionnaliste jusqu'au début des années 60, particulièrement aux Etats-Unis, s'est depuis largement rompu et laisse place à un débat théorique fondamental. Dans la première partie, d'ordre théorique, nous analysons certaines caractéristiques du pluralisme théorique qui préside aux destinées de la sociologie en général et de la sociologie de l'éducation en particulier, à partir d'une typologie de Boudon identifiant trois homo-sociologicus dominants.

La deuxième partie repose sur une analyse longitudinale d'une cohorte de jeunes alors qu'ils étaient en secondaire V en 1971-72. Ces données ont été recueillies dans le cadre du projet ASOPE. Après quatre années successives, ces étudiants peuvent atteindre soit l'université, soit le CEGEP III professionnel, ou être entrés sur le marché du travail.

Le processus de qualification-distribution au cours de cette section du cursus scolaire est analysé à partir d'une théorie dualiste du système scolaire. Sur ce processus se greffe une analyse des structures décisionnelles sous-jacentes aux probabilités de survie scolaire à chaque point de bifurcation, particulièrement en secondaire V.

INTRODUCTION

"Chance is an evil ghost only if regarded as lawless chaos or as an ultimate, not further analyzable, mode of being."

(Mario Bunge)

Sous le couvert d'une pédagogie nécessairement linéaire des canons de la méthodologie, il n'existe pas de directives précises pouvant guider d'une façon méthodique le développement d'une recherche. Son aspect formel est bien plus le résultat de la mise en forme a posteriori d'une démarche pleine de détours et retours imprévisibles que l'aboutissement ordonné d'un protocole de recherche pré-défini. Notre projet n'y échappe pas. Il s'est constitué au creux d'une impasse où les antithèses du groupe de Jencks signalaient en quelque sorte la fin de la sociologie de l'éducation, ou plutôt la fin d'une certaine sociologie. Elles démontraient avec force le caractère nettement indéterminé du processus d'acquisition du statut social: "La moitié de la variation du statut professionnel des hommes doit être expliquée par des facteurs qui n'ont rien à voir avec l'origine familiale, les scores d'aptitudes et la scolarité" (1972, p. 192). Et les auteurs invoquaient le hasard, sinon le diable, pour rendre compte de cette indétermination!

Dans un autre ordre de discours, nous apprenons que "tout ce qui se passe à l'école ... ne peut s'expliquer que par ce qui se passe en dehors de l'école, c'est-à-dire dans la division capitaliste du travail" (Baudelot, C., Establet, R., 1975, p. 9). Ici, rien n'est laissé au hasard: "L'école capitaliste forme 20% d'intellectuels et 80% d'individus peu ou pas qualifiés, parce que le marché du travail est ainsi fait" (Baudelot, C., Establet, R., 1975, p. 90).

Dans un troisième ordre de discours, Raymond Boudon nous confronte à un tableau statistique typique des relations entre origine sociale, réussite scolaire et orientation de sorte que, dépendant de l'origine sociale, la réussite scolaire n'a pas le même poids dans les processus décisionnels de survie scolaire. Pour expliquer les inégalités scolaires, Boudon fait appel à la notion d'intentionalité dont les paramètres décisionnels sont valorisés non de manière absolue, mais selon le statut social des acteurs: il est par conséquent "impossible, dit-il, de faire reposer l'analyse sociologique sur un modèle faisant d'une manière ou d'une autre des comportements individuels le <u>produit</u> des structures sociales" (1977, p. 245).

Trois fragments, trois sociologies en miniature, qui revendiquent avec la même intensité la légitimité scientifique. Ce pluralisme soulève un problème d'adhésion. Nous pouvons concevoir plusieurs positions épistémologiques à ce sujet:

1) soit instituer le hasard en postulat - l'indétermination des processus sociaux serait une propriété essentielle du désordre social qui se manifesterait par le caractère spontané et inconstant des faits sociaux;

2) soit refuser de confondre le désordre suggéré par les mots et l'ordre des choses - l'indétermination relevée n'étant qu'un artefact technologique, donc, une erreur de langage;

3) soit poser l'intentionalité de l'acteur comme une prémisse indispensable à l'analyse sociologique - les faits sociaux sont autre chose que le produit des structures;

4) ou encore, analyser les conditions de formation de ce pluralisme - conséquemment, relativiser "ces découvertes" qui sont seulement le produit de sociologies particulières.

Nous avons adhéré à la quatrième voie en suivant l'esprit de méthode de Raymond Boudon: "La méthode probablement la plus efficace pour saisir le statut épistémologique d'une discipline consiste à identifier les principaux paradigmes qu'elle utilise" (1977, p. 189). Dès lors, le problème de l'adhésion ne se résoud plus par un choix a priori, mais par l'analyse des conditions de production des connaissances. Il s'agit de démonter le processus de formation des connaissances pour montrer à partir de quoi elles sont constituées. L'analyse paradigmatique est un discours sur des discours, c'est un métalangage. D'une manière plus explicite, c'est "l'analyse du langage dans lequel sont formulées les théories ou éventuellement des sous-ensembles importants de théories émises dans le cadre d'une discipline" (Boudon, R., 1977, p. 190).

Avec cet esprit de méthode, Raymond Boudon repère, dans la sociologie, huit paradigmes appartenant à deux familles distinctes: les paradigmes interactionnistes et les paradigmes déterministes:

PARADIGMES	
INTERACTIONNISTES	DETERMINISTES
marxien	hyperfonctionnaliste
tocquevillien	hyperculaturaliste
mertonien	réalisme totalitaire
wébérien	déterminisme méthodologique

Le dénominateur commun de la première famille repose sur la reconnaissance d'effets non-explicitement voulus par les acteurs, et ces effets résultent d'une structure d'action collective. Par contre, la deuxième famille repose sur des propositions de type: "si A (antérieur à B), alors B". Mais dans ce cas, s'il s'agit d'actions, elles sont analysées comme des comportements ne relevant pas de l'intentionalité des acteurs, ou du moins, celle-ci est triviale dans le schéma explicatif. Ces dénominateurs communs engendrent des conséquences fondamentalement divergentes aux niveaux théorique, méthodologique et politique.

Considérant le travail sociologique contemporain autour de la problématique des inégalités scolaires et sociales, Boudon distingue trois homo-sociologicus dominants selon qu'ils se caractérisent par une approche structuro-marxiste, néo-empiriste ou systémique (1976). Ces

trois sociologies, selon Boudon, appartiennent, dans l'ordre, au réalisme totalitaire, au déterminisme méthodologique et au paradigme wébérien. Rien n'est plus évident que ce polymorphisme dans la sociologie des inégalités des chances, objet que d'autres conçoivent comme processus de production/distribution/consommation des êtres humains dans la société, ou plus généralement, comme processus de reproduction sociale (Bertaux, D., 1977). Déjà il y a désaccord sur la conceptualisation de l'objet: c'est que l'objet 1) appartient à des univers théoriques spécifiques, 2) renvoie à des modes d'explication particuliers, 3) fait appel à des techniques incompatibles, 4) inspirent des politiques d'action opposées.

Dans une première partie d'ordre théorique, nous serons ainsi amené à analyser les conditions de production des connaissances sociologiques définies par ces trois homo-sociologicus, et à souligner ce qui nous semble être, ainsi qu'à d'autres, le caractère partiel et partial de chacun.

Nous nous rendrons compte, entre autres, de la tendance réductionniste de l'homo-sociologicus I (chapitre I) qui fait de la reproduction sociale, une analyse de structures, et de l'acteur social, un inconnu. S'il est vrai que tout système social doit se reproduire, il faut bien qu'il se reproduise <u>à partir de quelque chose</u>. En d'autres termes, et pour simplifier les choses, s'il y a des bourgeois et des prolétaires, il est nécessaire de produire des petits bourgeois et des petits prolétaires! Comment cette production est-elle vécue? La problématique de la reproduction sociale renouvelée par Bertaux présente,

nous semble-t-il, une synthèse plus équilibrée entre l'analyse des structures et l'analyse des destins de vie. "Il s'agit de mettre en lumière, dit-il, les structures des rapports sociaux organisant les trajectoires sociales qui, quant à elles, sont vécues comme des destinées par les êtres humains qui les suivent" (1977, p. 9).

Nous nous rendrons compte, d'autre part, de la difficulté, voire l'impossibilité, de répondre à une question aussi simple que - "comment est-on devenu ce que l'on est, comment devient-on ce que l'on sera"? - en aplanissant les processus d'hérédité sociale et de mobilité sociale sous la forme de relations linéaires universelles entre variables métriques unidimensionnelles (i.e. statut social - scolarité) alors que ces processus recouvrent des stratégies différentes selon les classes sociales et les milieux sociaux: héritage, cooptation, patronage, sur-scolarisation, abandon scolaire... D'ailleurs, que signifie: "l'origine sociale explique le niveau scolaire"? Ne faut-il pas plutôt <u>expliquer</u> cette relation? Au mieux, l'homo-sociologicus II (chapitre II), fait de l'analyse descriptive qui reste à la surface des processus sociaux fondamentaux.

Enfin, nous deviendrons convaincus de la nécessité d'appréhender l'intentionalité de l'acteur, en posant l'hypothèse que tout choix n'a pas la réalité d'un choix forcé. "L'existence de régularités sociales n'implique ni que les comportements individuels puissent être déduits de façon plus ou moins directe des structures sociales, ni qu'ils puissent être tenus pour le produit pur et simple de ces structures" (Boudon,

R., 1977, p. 241). De là à conceptualiser les hiérarchies sociales comme une donnée qui, au nom d'un réalisme social, ne demande pas à être expliquée, c'est atrophier les relations entre qualification et position sociale à une simple fonction arithmétique dont on ne comprend pas la signification. En réduisant la problématique des inégalités scolaires à une question d'égalité des chances, l'homo-sociologicus III (chapitre III) fait du système scolaire une entité autonome alors que son mode de fonctionnement ne peut s'expliquer, finalement, que par sa fonction de reproduction.

La théorie pour la théorie est un jeu abstrait et dans un sens dangereux. Précisément parce que les critères de validation ne sont pas intrinsèques au discours, mais reposent en dernière analyse sur une validation empirique. Dans la deuxième partie, nous analysons quelques implications majeures de la théorie dualiste du système scolaire (Baudelot, C., Establet, R., 1971, Snyders, G., 1977).

La notion de <u>réseau</u> appliquée au système scolaire implique que:

1) dans chaque réseau, il existe des points de bifurcation pré-définis en deçà desquels s'inscrit un processus de qualification particulier;

2) chaque réseau opère un recrutement préférentiel de sorte que les cheminements scolaires (orientation, survie) dépendent de la position sociale des parents; de plus, la composition sociale de chaque réseau doit être homogène;

3) ces réseaux sont hiérarchisés de telle sorte que le réseau général est inaccessible à partir du professionnel; les transferts possibles ne peuvent être que du général au professionnel;

4) enfin, les réseaux conduisent les élèves à des places spécifiques dans la structure professionnelle telle qu'elle existe à un moment donné. Ce sont les conditions minimales de la fonction de reproduction de l'appareil scolaire.

Si la forme la plus manifeste de la division scolaire consiste en l'institutionalisation de deux réseaux, le général et le professionnel, il faut remarquer que ceux-ci sont plus ou moins développés selon certains secteurs institutionnels dans le système scolaire québécois. L'analyse de cette division doit donc se faire dans les cadres institutionnels du système scolaire, selon le secteur français vs anglais, selon le statut public vs privé de l'école.

Les données du projet de recherche ASOPE[1] nous offrent la possibilité d'évaluer l'adéquation de cette conception dualiste de l'école à partir de l'analyse longitudinale d'une des trois cohortes du projet, la cohorte III, dont le point de départ en 1971-1972 se situait en secondaire V. La cueillette des données s'est faite chaque année jusqu'en 1974-75.

---

[1]On trouvera plus de détail sur le projet ASOPE dans: Bélanger, P.W., et Rocher, G., (1972), "Le projet de recherche: étude des aspirations scolaires et des orientations professionnelles des étudiants (ASOPE)", dans, l'Orientation professionnelle, 8, No 2, pp. 114-127, et dans les premiers cahiers ASOPE, Analyse descriptive des données de la première cueillette, 3 volumes, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval et département de sociologie, Université de Montréal.

Après quatre années successives, ces étudiants peuvent atteindre soit l'université, soit le CEGEP III professionnel, ou être entrés sur le marché du travail. La section du cursus scolaire analysée est particulièrement intéressante puisqu'elle touche à trois cadres institutionnels différents: le secondaire, le collégial et l'université, et par conséquent, aux points de jonction entre ces trois niveaux. Nous analysons donc au chapitre I (deuxième partie) les cheminements scolaires sur cette section du cursus scolaire, analyse qui devrait être prolongée ultérieurement en amont et en aval à partir des deux autres cohortes.

Refusant de considérer les comportements individuels comme le simple produit des structures sociales, nous analysons, dans un deuxième temps (chapitre II et III, deuxième partie) les processus décisionnels qui entrent en jeu à chaque point de bifurcation du cursus scolaire en reprenant l'axiome fondamental du modèle des inégalités des chances de Boudon. Cet axiome s'énonce ainsi: "on peut associer à chaque point de bifurcation un champ décisionnel caractéristique de chaque position sociale dans lequel interviennent des paramètres de coûts, de risques et de bénéfices anticipés" (1973, p. 100). Bien entendu, ces processus décisionnels font partie intégrante du processus global de qualification-distribution des acteurs. Cette intégration théorique, que d'aucuns pourraient critiquer, nous a permis d'éviter, d'un côté, une conception mécanique du processus de reproduction sociale, reflet d'une société dichotomisée; de l'autre, une conception multi-variée de l'école, reflet d'une société pluraliste.

PREMIERE PARTIE

LES METIERS DE SOCIOLOGUES, OU LES INCERTITUDES EPISTEMOLOGIQUES DE LA SOCIOLOGIE

La sociologie est irréductible à un système de règles méthodologiques uniformes. Contrairement aux auteurs du Métier de sociologue, nous pensons qu'il est impossible "de définir les principes de la connaissance du social indépendamment des théories qui séparent les écoles et les traditions" (Bourdieu, P. et al., 1968, p. 116). Ce que ces auteurs réitèrent à tour de page, c'est que "le fait social est conquis, construit et constaté". La sociologie se démarque de la connaissance commune et de la métaphysique par l'intervention simultanée de la raison et de l'expérience. La notion de rupture serait la clé de l'ABC du métier. Il y a rupture avec une représentation naïve du fait social. Une fois le fait conquis, il faut le construire, plus exactement le reconstruire, pour le soumettre à une vérification systématique. Se proposant d'illustrer cette généralisation, qui n'est au fond qu'un truisme plat, pourquoi ne pas mélanger des extraits de Marx, Durkheim, Weber, Lévi-Strauss, etc., puisqu'aucun n'a fait oeuvre de sociologie spontanée ou de métaphysique, alors que tout les sépare sous d'autres rapports, y compris les règles de leur méthode?

Non seulement, comme le souligne Roberto Miguelez, "il ne serait certainement pas honteux de demeurer attachés à la représentation traditionnelle d'une pluralité de traditions théoriques", mais il n'y a pas

d'autres positions cohérentes (1970, p. 113). L'abécédaire du sociologue devrait être d'abord et avant tout de reconnaître ce pluralisme: il existe autant de métiers de sociologues que de théories sociologiques. Raymond Boudon y voit une des dimensions de l'état de crise de la sociologie, laquelle se démarque des autres sciences sociales par un degré élevé de polymorphisme: pluralité dans la définition même de son objet, ambivalence entre analyse descriptive et explicative, polysémie de la notion de théorie et des concepts fondamentaux (1971).

15-16
manque

1.2 L'appareil scolaire dans le processus qualification - distribution

S'il est vrai que les agents doivent être produits pour occuper certaine. places, cet a priori universel soulève deux aspects interreliés: "la qualification-assujettissement des agents de telle façon qu'ils puissent occuper les places, et la distribution des agents parmi ces places" (Poulantzas, N., 1974, p. 37). Ce qui existe, c'est un processus de qualification-assujettissement-distribution assumé principalement, mais pas exclusivement, par l'appareil scolaire. Non pas dans un système scolaire unifié, mais divisé. La forme la plus manifeste de cette division consiste en l'institutionalisation de deux réseaux scolaires: le professionnel et le général.

Utiliser le concept de "réseau" dans l'analyse du système scolaire ne relève ni d'une question de mode, ni d'une question de mots. C'est un problème théorique qui exige avant tout l'emploi d'une définition stricte, non ambiguë. Georges Snyders en propose une: "Pour qu'il soit digne du nom de réseau, il faut qu'un cursus attire avec une probabilité caractéristique telle classe sociale, qu'il constitue le mode de scolarisation nettement préférentiel de telle classe; il faut, par suite, que sa composition sociale soit homogène, qu'un pourcentage élevé de ceux qui appartiennent à telle classe sociale demeure d'un bout à l'autre dans telle filière. Il faut aussi que les débouchés de la filière soient nettement différenciés et hétérogènes aux débouchés des autres filières" (Snyders, G., 1976, p. 49). Cette définition soulève quatre

éléments de preuve:

1) Les réseaux structurent des cheminements scolaires d'une durée variable avec des points de bifurcation pré-définis en deça desquels s'inscrit un processus de qualification particulier.

2) Ils opèrent un recrutement préférentiel de sorte que les cheminements scolaires (orientation, survie) dépendent de la position sociale des parents. De plus, la composition sociale de chaque réseau doit être homogène.

3) Il faut que les réseaux soient étanches, plus précisément que le réseau général soit inaccessible à partir du professionnel. Car si les changements d'orientation étaient libres, comment pourrait-on encore parler de réseau?

4) Enfin, les réseaux assument un processus de distribution des acteurs à des places spécifiques dans une structure professionnelle donnée.

De par leur statut théorique dans ce processus, les individus sont assimilés à des "supports" plus qu'à des acteurs. Marx n'a-t-il pas insisté sur le principe selon lequel "dans la production sociale de leur existence, les hommes entrent en des rapports déterminés, nécessaires, indépendants de leur volonté" ... (Marx, K., Editions sociales, 1957, p. 4)? Alors, pourquoi se préoccuper (s'embarasser!) de la rationalité, des aspirations, bref, du facteur subjectif des êtres humains ? Ce principe, sans aucun doute fondamental, peut aboutir, par un raccourci, à une "élision" pure et simple du sujet. Ce qui, à notre avis, dévie la théorie vers une conception mécaniste de la réalité sociale.

1.3 L'acteur social, un inconnu

La question du sujet est en effet une des principales pierres d'achoppement de ce courant néo-marxiste (cf. Bourricaud, F., 1975). Dans cette perspective, on en arrive à la conception d'un individu entièrement pris dans un ordre social transcendant: "Si, comme le souligne Bourricaud, une des ambitions de la théorie sociologique a toujours été de lier l'analyse des conduites individuelles à celle du fonctionnement des institutions, ou si l'on veut de la "société" en général... le moins qu'on puisse exiger d'une "bonne" théorie c'est d'abord que d'entrée de jeu elle ne rende pas ce rapport incompréhensible" (1975, p. 589). Force est de constater qu'à ce niveau, le structuro-marxisme a échoué *a priori*, puisque ce n'est pas son objet majeur.

Soutenir que les êtres humains sont produits, formés, distribués, consumés, n'implique pas nécessairement une dénaturation de l'acteur en le réduisant à un "support de structure". Sartre avance à ce propos des arguments décisifs dans un "manifeste" qu'on pourrait intituler en l'occurrence: "Pour une sociologie des médiations" (1960). Dans une lettre à Marx, Engels dit: "Ce n'est donc pas, comme on veut se l'imaginer ça et là par simple commodité, un effet automatique de la situation économique, ce sont au contraire les hommes qui font leur histoire eux-mêmes mais dans un milieu qui les conditionne sur la base de conditions réelles antérieures"...[1]. Ce passage soulève un problème d'interprétation:

---

[1]Cité par Sartre, 1960, pp. 45-46.

"Comment faut-il entendre, en effet, que l'homme fait l'Histoire, si par ailleurs, c'est l'Histoire qui le fait" (Sartre, J.P., 1960, p. 119). "Le marxisme idéaliste, selon Sartre, semble avoir choisi l'interprétation la plus facile: entièrement déterminé par les circonstances antérieures, c'est-à-dire en dernière analyse, par les conditions économiques, l'homme est un produit passif, une somme de réflexes conditionnés" (Sartre, J.P., 1960, p. 119).

Pourtant la troisième thèse sur Feuerbach est claire: "La doctrine matérialiste de l'histoire selon laquelle les hommes sont un produit des circonstances et de l'éducation ... ne tient pas compte du fait que les circonstances sont modifiées précisément par les hommes et que l'éducateur doit être éduqué lui-même." Voici un premier "garde-fou" contre le dogmatisme totalitaire: "L'affirmation décisive de l'irréductibilité de la praxis humaine" (Sartre, J.P., 1960, p. 121). "Nous refusons, insiste Sartre, de confondre l'homme aliéné avec une chose, et l'aliénation avec les lois physiques qui régissent les conditionnements d'extériorité"... "Pour nous, l'homme se caractérise avant tout par le dépassement d'une situation, parce qu'il parvient à faire de ce qu'on fait de lui, même s'il ne se reconnaît jamais dans son objectivation" (Sartre, J.P., 1960, p. 127). La notion de projet constitue cette médiation complexe entre l'ordre des déterminations sociales, "l'intériorisation de l'extérieur", et l'ordre des motifs individuels, "l'extériorisation de l'intérieur". "Or ce dépassement, pour Sartre, n'est concevable que comme une relation de l'existant à ses possibles".

..."Ainsi le champ des possibles est le but vers lequel l'agent dépasse sa situation objective. Et ce champ, à son tour, dépend étroitement de la réalité sociale et historique" (Sartre, J.P., p. 130). Sartre définit dialectiquement le statut de l'acteur par l'introduction de la notion de "projet" ouvert sur une pluralité de "champs des possibles" dont les conditions historiques délimitent les contours.

Nous approfondirons plus loin ces notions, qui permettent d'entrevoir un ancrage possible de la rationalité de l'acteur fonctionnant à l'intérieur de ces "champs des possibles".

1.4 Le mode d'explication de l'appareil scolaire ou l'hyperfonctionnalisme à l'envers

Puisque les structuro-marxistes ont éludé la question du sujet, l'objet à expliquer se trouve ailleurs. Le type d'explication erroné, pour Baudelot et Establet, c'est précisément "de se demander, pour chaque individu donné, comment il a passé son enfance pré-scolaire et de penser à cette expérience pré-scolaire individuelle comme la cause déterminante - en dernière instance - de sa scolarisation individuelle ultérieure." Dans ce cas, "les classes sociales se réduisent aux propriétés sociales caractéristiques de chaque individu" (Baudelot, C., Establet, R., 1971, p. 282). En se cantonnant dans un type d'explication "régressif, chronologique et individuel", on perd ainsi de vue la détermination structurelle du processus de qualification-distribution: "Ce

qui détermine la structure de l'appareil scolaire, ... c'est en dernière instance, la division de la société en classes" (Baudelot, C., Establet, R., 1971, p. 284). L'appareil a pour fonction de reproduire la division sociale du travail. Il ne s'agit pas d'une reproduction mécanique de telle sorte que chaque classe se recruterait à partir d'elle-même. "Ce qui importe en effet, c'est que la classe ouvrière et la classe bourgeoise se reproduisent simultanément dans leurs antagonismes, peu importe, à la limite, à partir de quoi" (Baudelot, C., Establet, R., 1971, p. 285).

Quels mécanismes interviennent pour assurer cette reproduction? Il y a, d'une part, la formation de la force de travail dans deux réseaux scolaires hermétiques qui débouchent à l'extérieur de l'école sur les places opposées de la division du travail; d'autre part, l'inculcation de l'idéologie bourgeoise, dont l'unique fonction est le maintien des rapports de production existants (Baudelot, C., Establet, R., 1971, p. 287). L'extrait suivant de L'école primaire divise (1975) illustre bien ce mode d'explication:

> L'école capitaliste forme 20% d'intellectuels et 80% d'individus peu ou pas qualifiés, parce que le marché du travail est ainsi fait. La division capitaliste du travail, l'exploitation des travailleurs, l'extorsion de la plus-value, la déqualification du travail, le volant de chômage, l'armée industrielle de réserve, la séparation croissante du travail intellectuel et du travail manuel, voilà les véritables causes qui permettent d'expliquer la structure et le fonctionnement de l'école capitaliste. Les raisons de sa séparation en deux réseaux de scolarisation et de la division qu'elle opère

> entre les enfants, il faut les chercher dans l'organisation capitaliste du travail, c'est-à-dire en dehors de l'école (Baudelot, C., Establet, R., 1975, p. 90).

Cette citation un peu longue constitue l'abrégé le plus court du mode d'explication de l'appareil scolaire à l'emploi dans ce courant théorique, tant l'explication est claire et totale. Rarement a-t-on atteint un niveau d'explication aussi élevé en sociologie.

Ce que Sartre aurait à reprocher à ce type d'explication, "c'est de rejeter du côté du hasard toutes les déterminations concrètes de la vie humaine et de ne rien garder de la totalisation historique si ce n'est son ossature abstraite d'universalité" (p. 116). C'est la deuxième pierre d'achoppement du structuro-marxisme. Ce mode d'explication camoufle deux vices:

1) le finalisme;

2) la transcendance des déterminations.

Le fonctionnement de l'appareil s'explique par la finalité qu'il remplit: la reproduction élargie des classes sociales. De plus, il est l'appareil "manipulé" par la classe dominante qui cherche à reproduire son propre pouvoir. En fait, cela revient à un hyperfonctionnalisme à l'envers, pour reprendre l'analogie de François Bourricaud, puisque les trois postulats du fonctionnalisme primitif s'y appliquent sans réserve: 1) "toute société est un ensemble unifié ou intégré, compréhensible à partir d'un seul principe"; ici: la recherche du pro-

fit (postulat de l'unité fonctionnelle); 2) "(a) tout a un sens, et (b) le sens d'un élément ne peut être saisi qu'au niveau du tout"; ici: la signification de chaque élément prend un sens en fonction de la reproduction sociale (postulat du fonctionnalisme universel); 3) "chaque élément est une partie indispensable d'une totalité organique"; ici: tous les éléments du système sont nécessaires à la reproduction (postulat de la nécessité), sauf l'acteur social qui n'a pas de statut théorique, (cf. Bourricaud, F., 1975, pp. 584-585). Nous sommes donc en présence, comme le souligne Bourricaud, "d'un finalisme caricatural qui fait de la "société" l'instrument adéquat des intérêts explicites de la "classe dominante" (Bourricaud, F., 1975, p. 587).

D'autre part, la transcendance des déterminations est une conséquence de la marginalisation du statut théorique de l'acteur. Celui-ci n'ayant plus d'autonomie, "une somme de réflexes conditionnés", dirait Sartre, il est entièrement absorbé par "un ordre social poursuivant implacablement une fin et une seule, sa propre reproduction". Ce n'est plus une épreuve de dialectique, mais du "réalisme totalitaire" qui s'enferme dans un cercle: François Bourricaud le retrace fort bien: "Tantôt il (le réalisme totalitaire) fait des rapports entre l'individu et la société un système absolument impénétrable, puisqu'à partir d'une conception réaliste de la totalité, on ne voit pas comment un individu pourrait être autre chose que ce qu'il est de sa nature d'être, tantôt il banalise ces rapports en les réduisant à la "reproduction indéfinie d'une "structure de domination"" (1975, p. 589).

Dire que tout, dans la société, est reproduction, c'est comme dire que tout fonctionne. Deux propositions aussi banales l'une que l'autre, qui sont précisément l'envers et l'endroit de l'hyperfonctionnalisme.

1.5 Les difficultés du métier

Les quelques énoncés fondamentaux du champ structuro-marxiste définissent une problématique, l'objet d'analyse, et caractérisent un mode d'explication. Nous sommes en présence d'une théorie au sens fort, "à longue portée" dirait Merton. Mais en même temps ses artisans sont assez réfractaires, sinon hermétiques, à la méthodologie (dans le sens de technologie). Lorsqu'ils font appel aux statistiques, ils se limitent le plus souvent à des données de type descriptif et remontent sans détour au niveau théorique. Plusieurs arguments peuvent expliquer cet état de chose. Nous nous limiterons ici à un argument majeur qui s'applique à toutes les sciences empiriques: la distance qui sépare la théorie de l'investigation concrète[1]. Il n'est d'ailleurs pas évident que le problème de l'autonomisation relative du travail théorique par rapport aux recherches empiriques puisse être entièrement résolu. Les néo-empiristes sont confrontés aux mêmes difficultés: "...La nature

---

[1]Nous exposerons plus loin d'autres arguments, cf. section 2.6.

de la méthode scientifique et la manière dont nous percevons et analysons le monde, imposent de sérieuses limitations qui rendent difficile, sinon impossible, de franchir complètement cette distance" (Blalock, H., 1968, p. 5). Une des tâches prioritaires de la méthodologie consiste précisément à étudier les médiations entre les divers niveaux de l'investigation scientifique. "Quels sont les rapports nécessaires existant dans la recherche sociologique entre champ théorique, modèles formels, techniques d'analyse (causale), techniques de collecte des données, techniques de traitement de l'information et caractéristiques des observations?" "Un problème central de la méthodologie sociologique est l'étude des rapports entre ces niveaux, entre ces diverses opérations" (Castells, M., 1970, p. 104). Il est hors de question d'approfondir ici ces difficultés du métier. Nous ne voulons que souligner le fait que nous le rencontrons aussi dans l'univers structuro-marxiste. Pour ne prendre qu'un exemple classique, revenons encore un moment sur les difficultés que pose l'appréhension empirique du concept de classe sociale.

Disons d'emblée que le concept de classe sociale ne renvoie ni à des groupes empiriques d'individus, ni à un "modèle abstrait" sans référent empirique. On sait en effet qu'une des propriétés essentielles du noyau compréhensif du concept est la "place" occupée dans les rapports de production. L'appartenance de classe ne peut donc être appréhendée par des critères d'origine sociale: une étiquette héritée - fils de bourgeois - n'implique pas nécessairement une place déterminée de bourgeois.

Les critères d'inégalités, tel le revenu, sont également inadéquats pour satisfaire au concept. Les inégalités de revenu ne sont que la conséquence des rapports de production. Ce sont ces derniers qui délimitent essentiellement les classes: la classe ouvrière, par exemple, est constituée par l'ensemble des agents sociaux qui vendent leur force de travail au sein des rapports de production. Ainsi, les critères descriptifs d'origine ou d'inégalités ne représentent que "des effets, sur les agents, des classes sociales, c'est-à-dire, des places objectives qu'ils occupent" (Poulantzas, N., 1974, p. 20).

Les catégories socio-professionnelles utilisées couramment ne permettent pas davantage d'opérationnaliser le concept (Baudelot, C., Establet, R., 1974, pp. 16 et ss.). Elles définissent bien des places, mais pas selon les rapports de production qui, dans le mode de production capitaliste, opposent les propriétaires des moyens de production à la classe ouvrière, propriétaire de sa seule force de travail. Celle-ci serait en fait la plus facilement repérable par l'emploi des catégories socio-professionnelles - "ouvrier spécialisé", "semi-spécialisé", "manoeuvre" - quoiqu'il faudrait tenir compte de la propriété des moyens de production et du produit du travail pour différencier, parmi l'ensemble des ouvriers, les artisans, les petits commerçants, qui appartiennent théoriquement à un mode de production spécifique, le mode de production marchand simple. L'usage d'un critère tel que - à son compte ou non - nous ferait progresser dans cette voie.

Les catégories socio-professionnelles sont encore plus inadéquates de l'autre côté de la polarisation des classes sociales. Les cadres supérieurs, propriétaires ou non, les professionnels, indépendants ou non, sont regroupés dans la catégorie - "haute administration" et "professionnel" -: un amalgame dans lequel est noyée la bourgeoisie proprement dite, ne parlons pas des fractions de la bourgeoisie. Les mêmes problèmes se posent pour les catégories professionnelles intermédiaires, car dans ce cas il faudrait tenir compte du champ d'activité: travail productif vs. improductif, dichotomie essentielle pour la détermination de la nouvelle petite bourgeoisie (les travailleurs salariés non-productifs).

D'autre part, avons-nous dit, le concept de classe sociale n'est pas un modèle abstrait, une "schématisation" du réel, à partir de laquelle il faudrait recomposer celle-ci en faisant appel à des ensembles "réels-concrets", extérieurs aux classes sociales, tels les élites, les intellectuels, la bureaucratie d'Etat, les catégories socio-professionnelles. Ces ensembles, dit Poulantzas, ne sont absolument pas "à côté, en marge ou au-dessus, bref, extérieurs aux classes". "La division en classe constitue le cadre référentiel de tout l'étagement des diversifications sociales" (Poulantzas, N., 1974, p. 213). Si bien que toutes les catégories sociales et les groupes sociaux ont une appartenance de classe, ce qui ne signifie nullement que chacune d'elles se répartisse d'une façon exclusive dans une classe sociale spécifique.

Les catégories socio-professionnelles ne sont donc pas construites sur des critères permettant d'identifier les diverses classes sociales. On voit que le "simple" problème de l'opérationnalisation du concept de classe sociale sur la base des rapports de production est relativement complexe, avant même de considérer les critères de position de classe qui se situent au niveau de l'instance politique et idéologique. Ce n'est cependant pas une entreprise impossible, comme le démontre d'une façon remarquable Anne Légaré[1] dans son analyse des rapports de classes au Québec.

1.6 Une arme de plus au combat

Les analyses de Baudelot et Establet ont fait la preuve de l'intégration de l'appareil scolaire au mode de production capitaliste. "L'école est un appareil de lutte au service de la bourgeoisie, un instrument de la dictature de la bourgeoisie". "L'école divise, et elle divise pour la vie en assujettissant les enfants prolétaires à leurs postes d'exploités". Elle est un "complot permanent" sous une idéologie démocratique qui camoufle sa fonction objective: la division en classes.

---

[1] LEGARE, Anne, Les classes sociales au Québec, P.U.Q., Montréal, 1977.

Cette démonstration n'entraîne pas, comme on pourrait s'y attendre, des politiques explicites. En effet, selon nos auteurs, qui se refusent le rôle d'expert, il n'appartient pas au "savant social" de "prendre en charge les petites et les grandes misères de l'humanité" (Baudelot, C., Establet, R., 1971, p. 299). Et cela pour deux raisons:

1) Le travail théorique est inachevé. Mais peut-on en concevoir la fin?

2) La deuxième raison, plus décisive, tient aux rapports entre la théorie et la pratique.

Or cette théorie est offerte "comme une arme au combat". S'il n'y a pas de lutte politique, l'arme est superflue. "C'est à la lutte politique et non à notre livre qu'appartient la conclusion" (Baudelot, C., Establet, R., 1971, p. 300). Donc, sans révolution, point de salut. Ce verdict attentiste nous paraît stérilisant, tant pour la théorie que pour la pratique: pour la théorie, puisque la preuve est faite; pour la pratique, puisque seule la révolution prolétatienne peut apporter l'espoir.

Mais, ne faudrait-il pas peser jusqu'où va la responsabilité de l'école dans cet ordre social rigide ? Est-il vrai que l'école divise pour la vie ? N'y a-t-il pas d'autres mécanismes externes à l'école qui prolongent ou contredisent les "fonctions implacables" de reproduction ? Si l'école est au service de la bourgeoisie, comment peut-on passer sous silence les échecs scolaires des enfants de la bourgeoisie ? Et que dire du destin de la nouvelle petite bourgeoisie ?

L'école n'est-elle pas autre chose que ce que Baudelot-Establet nous disent d'elle ? Un lieu de lutte de classes, par exemple. Nous préférons concevoir l'école dans la perspective plus dialectisante de G. Snyders: "... à la fois reproduction des structures existantes, courroie de transmission de l'idéologie officielle, domestication - mais aussi menace à l'ordre établi et possibilité d'affranchissement" (1976, p. 98).

Cette position va à l'encontre d'un certain dogmatisme, avoué d'ailleurs, qui transpire tout au long des analyses de Baudelot-Establet, et que nous avons repéré en ce qui concerne tout à la fois le statut de l'acteur, le mode d'explication et leur position vis-à-vis de la pratique. Le mot d'ordre de Gurvitch est encore bien à propos: "Nul n'entre ici (dans la maison des sciences de l'Homme) s'il n'est dialecticien!"

CHAPITRE II

L'HOMO-SOCIOLOGICUS II

Les discours de Poulantzas et de Baudelot-Establet présentent une homogénéité qui permet de passer imperceptiblement de l'un à l'autre sans rupture épistémologique, malgré la manifestation de certaines tensions à l'intérieur du néo-marxisme.

De même, il semble légitime de délimiter un second paradigme dans le cadre des travaux de Jencks, de Duncan et Featherman, Sewell et Hauser (cf. bibliographie). Ces auteurs cristallisent trois "familles" de pensée: ils représentent sans l'ombre d'un doute "the state of the Art" à l'intérieur de ce deuxième paradigme, dont nous voulons analyser comme précédemment les caractéristiques internes qui nous paraissent les plus significatives. Si nous choisissons de fouiller plus particulièrement les travaux du groupe de Jencks, c'est que l'auteur principal a su se dégager de l'immédiateté de l'appareillage statistique en le concentrant dans les appendices, pour laisser le terrain libre à l'interprétation des résultats, et surtout pour en approfondir plus que les autres les implications d'ordre politique. Evidemment, ces dernières sont sans aucun doute plus liées à son "équation personnelle" que le caractère formel du paradigme dont le modèle de base a servi de guide méthodologique de 1963 à nos jours (Duncan, O.D., Hodge, R.W., 1963).

2.1 L'égalité des chances

Nous quittons le terrain de l'analyse de la reproduction sociale pour celui de l'égalité (ou l'inégalité) des chances et de la mobilité. Ces concepts s'ajustent sur un principe fondamental: "Tous les hommes naissent égaux devant Dieu et doivent l'être devant la loi". Mais ce principe s'enchaîne avec d'autres énoncés plus terre-à-terre, à savoir que les hommes ne naissent pas égaux en terme de compétence. Cette inégalité appelle un autre énoncé clé dans l'équilibre idéologique: la compétence doit être rétribuée à sa juste valeur, et l'incompétence, sanctionnée proportionnellement.

C'est essentiellement en terme de statut (avec tous ses bénéfices) que cette rétribution sociale maintient l'ordre social. Car, égaliser les revenus par exemple, ce serait ronger les motivations, rogner la productivité et éroder le bien-être collectif. "Nous croyons, dit Jencks, que la vertu devrait être récompensée, et nous prenons pour acquis qu'il y aura de grandes variations à cet égard entre les individus" (1972, p. 4). Le principe de la compétition étant inébranlable, cela implique que certains réussissent, d'autres faillissent. Dans la mesure où les enfants sont des héritiers, ils ne partent pas sur un pied d'égalité. Certains risquent même de rester enfermés dans le cercle de la pauvreté. Il y a problème. Le raisonnement de l'idéal égalitaire doit alors se poursuivre sous la forme de l'égalité des chances (equality of opportunity). Pour que les règles du jeu soient équi-

tables, il faut s'assurer que tous entrent de plain pied dans la compétition. La formation scolaire peut en principe rendre les enfants plus autonomes de leur milieu d'origine et, conséquemment, briser le cercle des inégalités d'héritage. L'égalité des chances par la formation scolaire engendre subséquemment la problématique de la mobilité sociale.

2.2 Le modèle de base de l'acquisition du statut

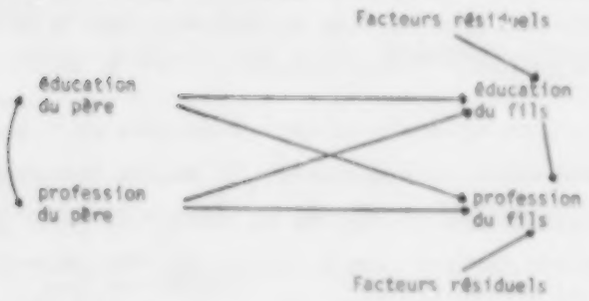
Ce modèle repose sur le postulat suivant: le statut social est un processus essentiellement acquis (par opposition à un statut attribué). C'est-à-dire qu'il relève en grande partie de la performance individuelle. L'acteur social joue son avenir. Cela ne veut pas dire que cette performance soit immunisée contre des facteurs "extrinsèques". L'acquisition du statut ne dépend pas du seul critère du mérite. "En fait, pour Duncan et Featherman, la principale question empirique dans l'étude du processus d'acquisition du statut c'est de savoir si oui ou non, et dans quelle mesure, ce processus dépend de facteurs autres que la compétence de l'individu, et de ses aptitudes à jouer le rôle que lui confère son statut" (Duncan, O.D., et al., 1972, p. 3).

Le problème est donc le suivant: "Etant donné que la profession est un statut acquis, quels peuvent-être les facteurs identifiables qui influencent ce processus et ainsi peuvent rendre compte de la variation du statut professionnel ?" (Duncan, O.D., et al., 1972, pp. 3-4). La

relation entre le milieu d'origine et le statut acquis est problématique. Elle s'étend sur la plus grande partie de la vie de l'individu. Il faut rechercher les mécanismes opératoires qui entrent en ligne de compte. Pour ce faire, la biographie de l'acteur peut être scindée en trois étapes: la famille, l'école, le travail. Le modèle de base spécifie une première relation de dépendance entre la scolarité et l'origine familiale, une deuxième dépendance entre le statut et la scolarité. La scolarité devient une variable intermédiaire entre l'origine familiale et le statut professionnel. D'autre part, la scolarité peut avoir des effets sur le statut, indépendamment de l'origine sociale. De même, l'origine sociale peut avoir des effets directs sur le statut, indépendamment de la scolarité. Le schéma ci-dessous est une représentation du modèle de base qui identifie les effets directs et les effets indirects sur le statut.

Schéma 1:

Représentation du modèle de base de l'acquisition du statut (Duncan, O.D., et al., 1972, p. 8).



A cela, il faut ajouter que la sommation des facteurs résiduels et des facteurs identifiés détermine complètement les variables dépendantes: la scolarité et le statut. La pertinence du modèle relève donc en grande partie du potentiel explicatif des facteurs connus par rapport aux facteurs résiduels inconnus. En outre, le modèle spécifie un ordre causal univoque par les vecteurs. A partir de là, la stratégie vise à complexifier le modèle en intégrant d'autres variables caractérisant l'"intrant" et l'"extrant" et caractérisant d'autres processus intermédiaires. "Dans un sens, l'essentiel de l'interrogation scientifique consiste à rechercher des variables intermédiaires qui serviront à interpréter ou à expliquer les associations globales qui reflètent une relation de causalité" (Duncan, O.D., et al., 1972, p. 12). C'est, en somme, l'objectif que se sont donnés les sociologues oeuvrant à l'intérieur de ce paradigme, dont les recherches représentent des variations plus élaborées sur ce même thème.

2.3 Le modèle "d'indétermination" du statut

Le meilleur modèle auquel en est arrivé Jencks et sur lequel est basé l'essentiel des interprétations de l'auteur est reproduit ci-dessous.[1]

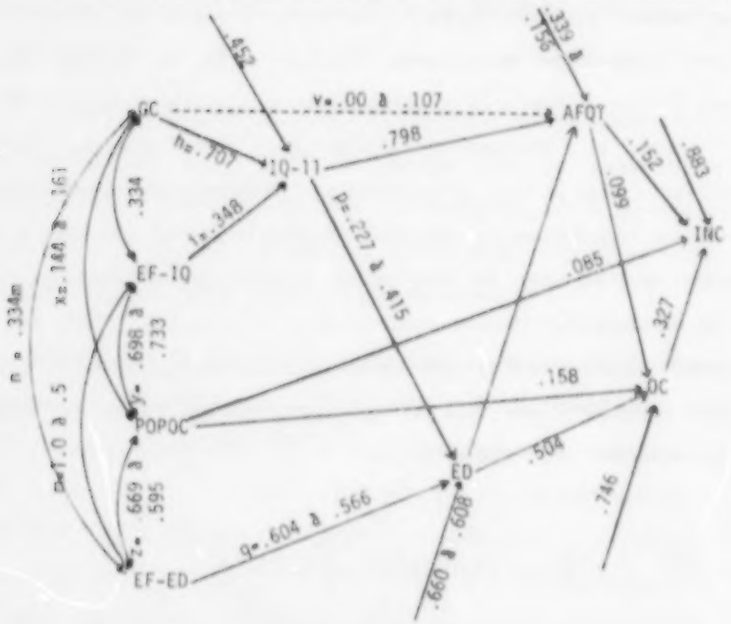
---

[1]Nous renvoyons le lecteur à l'appendice B de Inequality pour une description et une analyse détaillées du modèle. Signification des symboles:

INC	= revenu du fils	GC	= génotype des fils
OC	= statut professionnel des fils	EF-IQ EF-ED	= milieu familial
ED	= scolarité des fils	POPOC	= statut professionnel du père
AFTQ	= test d'aptitudes à l'âge adulte		
IQ-11	= test d'aptitudes à 11 ans		

Schéma 2:

Relation entre les caractéristiques de la population blanche, de sexe masculin, excluant les fermiers. (Jencks, 1972, p. 346).



Ce que ce modèle fait ressortir, c'est bien plus l'indétermination du statut professionnel et du revenu que les mécanismes de détermination:

1) la scolarité explique environ 42% de la variance du statut;

2) le milieu d'origine explique environ 30% de la variance de la scolarité.

Au bout du compte, "le milieu familial finit par exercer une influence modérée sur la profession éventuelle" (Jencks, C., 1972, p. 254). Plus précisément: "La moitié de la variation du statut professionnel des hommes doit être expliquée par des facteurs qui n'ont rien à voir avec l'origine familiale, les scores d'aptitudes et la scolarité " (Jencks, C., 1972, p. 192).

La variation du revenu s'avère encore plus difficilement explicable que celle du statut. "Ni l'origine familiale, ni les aptitudes cognitives, ni la scolarité, pas plus que le statut, expliquent une part substantielle du revenu " (Jencks, C., 1972, p. 22). De fait, le modèle n'explique que 22.2% de la variance du revenu.

Notons que les analyses de Jencks sont basées sur une masse impressionnante de données dont la validité peut être difficilement attaquable, analyses d'ailleurs corroborées dans d'autres variantes du modèle. C'est le cas, par exemple, des derniers travaux de Duncan et Featherman qui aboutissent sensiblement aux mêmes résultats: "Alors que l'introduction des tests d'intelligence dans le modèle d'acquisition du statut accroît sensiblement la proportion de la variation expliquée du statut professionnel, la proportion encore inexpliquée reste très importante " (1972, p. 104). Rappelons que l'effet total (direct et indirect) de l'intelligence sur le statut est de .29, ce qui explique 8% de la variance du statut, alors que 56% est inexpliquée (Duncan, O.D., et al., 1972, p. 102).

D'autre part, le modèle confirme que l'intelligence est certainement plus importante que le milieu socio-économique d'origine en tant que déterminant du niveau de scolarité (Duncan, O.D., et al., 1972, p. 92). Là encore, les facteurs résiduels sur l'éducation s'élèvent à .76, d'où 58% de la variation de la scolarité reste inexpliqué. Force est d'admettre, ajoutent les auteurs, que les modèles plus raffinés n'ont pas réduit considérablement la part de la variance inexpliquée par rapport au modèle de base. Ils concluent sur une note sceptique: "Finalement, on peut se demander si les modèles de cheminement de causalité et les systèmes d'équations linéaires dans cette recherche peuvent représenter la forme ultime d'acquisition de connaissance dans ce domaine" (Duncan, O.D., et al., 1972, p. 255).

De leur côté, Sewell et Hauser ont introduit l'hypothèse selon laquelle certaines variables psycho-sociologiques médiatiseraient les processus de détermination du statut: par exemple, les encouragements des parents et des professeurs, les aspirations personnelles et celles des amis. Cette hypothèse est confirmée, mais les médiations n'augmentent pas sensiblement le potentiel explicatif du modèle, surtout au niveau du revenu et du statut: le modèle global explique 54% de la variance de l'éducation, 43% du statut et 7% du revenu (Sewell, et al., 1975, p. 110), alors que le modèle de base (sans les variables intermédiaires) expliquait 8% de la variance du revenu, 41% de la variance du statut et 28% de la variance de l'éducation (Sewell, et al., 1975, p. 184). En somme, disent-ils, "si pratiquement toutes les variables

mesurées dans notre modèle interviennent directement ou indirectement dans la détermination du niveau de scolarité, du statut et du revenu, il est également vrai que la plus grande part de la variation de chacune de nos mesures de performance est entièrement indépendante des causes mesurées" (Sewell, et al., 1975, p. 184). En ne tenant compte que du processus d'héritage, le modèle n'explique pas plus que 16% de la variance de la scolarité, 12% de la variance d statut et 4% de la variance du revenu (Sewell, et al., 1975, p. 184).

Evidemment, nous sommes loin des analyses de Baudelot-Establet qui nous ont accoutumés à l'idée d'un processus de reproduction implacable. Par contre, il se dégage des analyses précédentes une impression de tourner en rond: chaque auteur introduit "sa" variable et tire "sa" ou "ses" lignes de régression, sans guère augmenter le potentiel explicatif des modèles.

2.4 L'explication de l'inexpliqué et ses implications politiques

L'interprétation majeure de l'indétermination du modèle peut se faire, selon Jencks, en suivant la ligne de la chance. "Une grande part de la variation [du statut] est probablement due au hasard" (Jencks, C., 1972, p. 192). Le revenu aussi dépend du hasard, dit-il: "En général, nous pensons que le hasard a bien plus d'importance sur le revenu que les gens aisés veuillent bien l'admettre " (Jencks, C., 1972, p. 227).

Il conclut finalement que: "le hasard a au moins autant d'effet sur le revenu que la compétence" (Jencks, C., 1972, p. 228).

Cette interprétation contraint l'auteur à désacraliser l'école comme "appareil" devant permettre la réalisation de l'égalité des chances. "L'égalité des chances scolaires ferait très peu pour rendre les adultes plus égaux" (Jencks, C., 1972, p. 255). Et ceci, parce que:

> 1) les enfants semblent bien plus influencés par ce qui se passe à la maison que par ce qui se passe à l'école;
>
> 2) les réformes scolaires praticables affectent rarement la vie quotidienne des élèves;
>
> 3) même si l'école exerce une influence exceptionnelle sur les enfants, il est peu probable que les changements qui en résultent persistent à l'âge adulte (Jencks, C., 1972, pp. 255-256).

On sait que les aptitudes intellectuelles sont peu importantes par rapport aux inégalités économiques (Jencks, C., 1972, p. 261).

Alors, plutôt que de rechercher les effets à long terme de l'école, lesquels ne semblent pas exister, penchons-nous sur les effets immédiats des inégalités scolaires, sur la qualité de la vie scolaire par exemple. Faisons de l'école un lieu de bien-être pour tous (de fête pourquoi pas!), plutôt qu'un "appareil" de redressement des inégalités.

Puisque la démocratisation relative de l'enseignement n'a pas entraîné une diminution sensible des inégalités économiques au cours des vingt-cinq dernières années (Jencks, C., 1972, p. 265), l'auteur en tire une seconde implication politique: "Nous devons établir un con-

trôle politique sur les institutions économiques qui façonnent notre société. C'est ce qu'on nomme habituellement socialisme dans d'autres pays. Tout ce qui reste en deçà engendrera le même désabusement que les réformes sociales des années 60" (Jencks, C., 1972, p. 265).

Assez curieusement, et d'une manière tout à fait paradoxale, c'est sur cette dernière note que le discours de Jencks vise les véritables causes des inégalités, et rejoint à ce point la problématique de l'homo-sociologicus I. Reste à comprendre comment, à partir d'une problématique "bourgeoise", l'auteur en est arriver à cette conclusion? Nous laissons à d'autres le soin d'expliquer ce retournement de situation!

2.5 Pour sortir de l'impasse de la sociologie des inégalités

Redonner au hasard le droit d'explication, n'est-ce pas enfermer ce paradigme dans un cercle en supprimant l'objet d'analyse ? Selon Mario Bunge[1], pas nécessairement, à moins d'instituer le hasard en postulat: "Le hasard est un fantôme diabolique seulement si on le conçoit comme un chaos sans lois, ou comme un état ultime, impénétrable à l'analyse." Cette position face au hasard ouvre une issue: approfondir l'analyse de l'inexpliqué.

Pour ce faire, il est possible de formuler des hypothèses complémentaires sur d'autres variables, d'autres processus intermédiaires

[1] BUNGE, M.,(1967), Scientific Research I, The Search for System, Springer-Verlag, N.Y., p. 337.

qui combleraient ce vide sociologique. Parmi les nombreuses interventions critiques de Jencks, nous en retiendrons deux qui apparaissent particulièrement intéressantes.

Samuel Bowles soulève, par exemple, le problème de l'intégration des normes et des valeurs de la société industrielle. Dans la hiérarchie organisationnelle, les professions requièrent inégalement de l'autonomie, de l'auto-discipline, de l'autorité, par opposition au conformisme, à la discipline, à la soumission. Le contexte de travail de l'ingénieur fait appel à des dispositions au travail tout à fait différentes de celles de l'ouvrier. Il est plausible que cette intégration relative des normes et des valeurs propres à chaque type de profession soit nécessaire à l'acquisition du statut et conditionnelle à la transmission du statut (Bowles, S., 1972, p. 225).

Les études de M. Kohn ont montré l'importance du milieu familial dans l'inculcation des valeurs reliées au type d'emploi des parents. Mais ces "habitus", dirait Bourdieu, peuvent être également des obstacles au changement de milieu professionnel.

> Consciemment ou non, les parents tendent à dispenser à leurs enfants des leçons que leur inspirent les conditions de vie de leur propre classe... et les préparent ainsi à des situations similaires. Les valeurs conformistes et l'orientation des parents de la classe ouvrière et inférieure sont inadéquates pour l'apprentissage des problèmes de vie de la classe professionnelle et moyenne... La famille fonctionne alors comme mécanisme servant à perpétuer les inégalités (Kohn, M., 1969, p. 200).

De plus, cette relation entre la situation de classe des parents et la personnalité des enfants peut être consolidée par le type d'école, et autres institutions de socialisation.

Mais inversement, s'il y a non-conformisme aux valeurs dominantes, pour des raisons encore obscures, on ne peut pas s'attendre à observer une relation directe entre scolarité élevée et statut social élevé. La relation entre scolarité et statut repose donc sur l'hypothèse intermédiaire du conformisme. Cette hypothèse mérite d'être testée.

Une autre voie de recherche à l'intérieur du paradigme pourrait porter sur l'analyse des réseaux de relations sociales. L'analyse de la mobilité sociale s'est concentrée jusqu'à présent sur deux institutions majeures: la famille et l'école. Il est surprenant que l'on n'ait jamais appréhendé les réseaux de relations sociales comme instance d'allocation des emplois dans les modèles d'acquisition de statut et de transmission des inégalités. Pourtant, les études sur la main-d'oeuvre montrent toutes l'importance des mécanismes informels au moment de l'obtention des emplois. Pour la main-d'oeuvre non-professionnelle, il est systématiquement établi que les mécanismes formels d'allocation des emplois comptent rarement pour plus de 40% des placements, 60 à 90% des emplois étant obtenus informellement[1].

---

[1]Mécanismes informels: contacts personnels (relations familiales), (relations amicales), (relations de travail). .../

Les résultats de quelques études sur la main-d'oeuvre professionnelle vont dans le même sens. Par exemple, Granovetter (1974) obtient les résultats suivants:

modes informels:	56%
modes formels:	19%
demandes directes:	19%
autres:	6%

Or, pour ces différentes modalités d'obtention d'emploi, l'auteur relève certaines variations sociologiquement significatives:

> - Une de ces variations est que le statut d' l'emploi est lié au type de relations sociales impliquées pour obtenir celui-ci: les emplois de statut bas sont plus souvent obtenus par des relations familiales, à l'inverse des emplois de statut élevé obtenus plus souvent par des relations de travail (Granovetter, M.S., 1974, p. 45).
>
> - Le modes d'obtention impliquent différemment la recherche d'emploi: pour les modes de type formel et direct il y a recherche effective. Pour les modes informels, seulement 56% reconnaissent avoir cherché leur emploi (Granovetter, M.S., 1974, p. 97). C'est donc dire que les flux d'informations au sujet des postes vacants comptent pour 44% des

---

/... Mécanismes formels: agences de placement, gouvernementales ou privées; agences de publicité.

Autres mécanismes: demande directe auprès d'un employeur inconnu du postulant.

A partir des données, d'ASOPE, la répartition des modes d'obtention d'emploi pour les étudiants ayant quitté le système scolaire au niveau du secondaire V et du Cégep est la suivante:

modes informels:	43%	modes formels:	25%
demandes directes:	25%	autres:	7%

emplois obtenus et se présentent ainsi comme une condition des plus immédiates dans le processus de transition.

- De plus, la notion de recherche est associée à la qualité de l'emploi: plus le revenu est élevé, moins souvent ces emplois furent "recherchés" (Granovetter, M.S., 1974, p. 97). Ces quelques résultats fragmentaires soulignent l'inadéquation des théories économiques de l'offre et de la demande appliquées au "marché des occupations". Les mécanismes d'obtention d'emploi sont plus que le résultat d'un comportement économique rationnel. Ils sont profondément ancrés dans d'autres processus sociaux qu'il faut analyser (Granovetter, M.S., 1974, p. 39).

Le concept de "capital social" tel que développé par Boltanski renvoie précisément à ces processus sociaux dont l'importance est ici esquissée:

> Pour apercevoir les avantages sociaux corrélatifs de la possession d'une surface sociale étendue, il faut se rappeler que parmi l'ensemble des privilèges qui sont l'instrument et le produit du pouvoir, il n'en est sans doute pas de plus important que le capital de relations... Or l'occupation d'une position déterminée implique elle-même la possession d'un capital déterminé de relations sociales, de prestige, de crédit symbolique, de légitimité et de pouvoir. Il s'ensuit que l'importance du capital social qu'un individu peut mobiliser dépend non seulement de ses origines familiales mais dépend aussi de la surface sociale qu'il maîtrise à titre individuel (elle-même fonction au moins dans la plupart des cas du capital social accumulé par la famille) dont dépent à son tour l'étendue de son réseau de relations, multipliée par la surface sociale que maîtrise chacun des membres de sa famille étendue et, à un moindre degré, chacun des membres de son réseau de relations (Boltanski, L., 1972, p. 10).

Rarement appréhendé dans la sociologie des inégalités, le concept de capital social permet à Monique de Saint Martin de différencier parmi les étudiants en sciences, les "scientifiques d'élection" qui, disposant d'un capital social, sont destinés aux postes de cadres dans la recherche et l'entreprise, et les "scientifiques malgré eux", destinés à des fonctions subalternes en l'absence de capital social (1968, p. 178).

Bourdieu réévalue alors le diplôme hors du milieu scolaire; sa valeur dépend du statut économique et social de son détenteur:

> Ainsi tout se passe comme si, à mesure que l'on s'éloigne du ressort de l'Ecole, le diplôme perdait son efficacité propre de garanties d'une qualification spécifique garantissant l'accès à des carrières spécifiques selon des règles formalisées et homogènes pour devenir une simple condition permissive, un droit d'accès que seuls peuvent faire valoir pleinement les détenteurs d'un fort capital de relations sociales ... (Bourdieu, P., 1971, p. 78).

Si le capital social et économique permet de maximiser le rendement économique des titres scolaires sur le marché du travail, "il permet également de minimiser les pertes en cas d'échec" (Bourdieu, P., 1974, p. 14). Ils constituent, en quelque sorte, des "filets de protection" pour reprendre l'expression de l'auteur.

L'introduction du concept de capital social apporterait un supplément d'explication et modifierait considérablement la formalisation de la transmission du statut. Granovetter fut surpris de constater,

travail accompli, la complémentarité de son analyse avec celle de Jencks. Celle-là apportant une réponse partielle aux "antithèses" de ce dernier. Il faut poursuivre systématiquement l'analyse de "l'inexpliqué" que l'on identifie trop spontanément au hasard.

Ces deux processus "conformisme-intégration" et les "réseaux de relation" constituent en quelque sorte deux ouvertures plausibles à l'intérieur du paradigme de la mobilité sociale.

2.6 C'est au coeur de la méthode qu'est l'impasse

Il se peut également que l'indétermination soit essentiellement un artefact dû à la méthode. Le hasard ne serait donc pas une propriété essentielle de l'ordre des choses, mais une illusion méthodologique. Ce serait par conséquent à partir d'une position d'extériorité au paradigme que s'ouvriraient d'autres issues, l'une dans la perspective systémique éminemment représentée par Boudon (ce sera l'objet de l'homo-sociologicus III, chapitre suivant); l'autre, historico-socio-biographique, qui se joint à la tradition marxiste (cf. chapitre I).

Les préjugés de ce dernier courant contre la "quantophrénie" ne sont pas sans fondements théoriques. Ses arguments visent les postulats néo-positivistes qui, selon Daniel Bertaux, "ont enfoncé la sociologie empirique en général, et la sociologie de la "mobilité sociale" tout particulièrement, dans une fangeuse impasse" (1976, p. 119).

Ces postulats sont:

1) la recherche de lois universelles comme but de la connaissance scientifique;

2) l'atomisme social, comme conception théorique de la société;

3) la neutralité des techniques, comme critère de scientificité (Bertaux, D., pp. 119-120).

Ces postulats ont des conséquences tellement restreignantes qu'il est légitime de se demander s'ils ne stérilisent pas tout esprit sociologique avant d'éclore. Ces contraintes sont manifestes dans les analyses de mobilité sociale telles que pratiquées par l'homo-sociologicus II.

En recherchant des lois universelles conçues le plus souvent sous la forme de généralisations empiriques, c'est-à-dire de relations statistiques entre deux ou plusieurs variables (revenu du père et scolarité du fils), on se condamne à réduire le corps social à un ensemble d'unités homogènes: les individus. Ceci est explicite dans la problématique de Jencks. "Notre préoccupation première, dit-il, porte sur les inégalités entre les individus et non sur les inégalités entre les groupes" (1972, p. 14). Jencks soutient que les premières sont plus considérables que les dernières. En effet, dit-il, si les travailleurs blancs gagnent 50% de plus que les travailleurs noirs, le cinquième des travailleurs blancs les plus rémunérés gagnent 600% de plus que le cinquième des travailleurs blancs les moins rémunérés. Ce qui est contestable dans la formulation de l'argument de l'auteur, c'est que ces inégalités qu'il qualifie "d'individuelles" sont le reflet d'inégalités de groupe,

mieux, de classes sociales. Dans le contexte québécois, par exemple, les inégalités majeures ne sont assurément pas entre les anglophones et les francophones, mais bien entre la bourgeoisie et la classe ouvrière; inégalités qui se retrouvent au sein des deux groupes ethniques. Poser le problème sous la forme d'inégalités individuelles, c'est, dans le contexte, passer à côté de la question.

Le fait que Jencks ignore le cas des inégalités extrêmes est également très significatif de sa perspective atomiste:

> "En étudiant les inégalités économiques, par exemple, nous n'avons rien à dire au sujet des personnes extrêmement riches (celles qui possèdent, disons, un capital supérieur à dix millions de dollars). Ces individus n'apparaissent pas dans les statistiques de la distribution du revenu (Jencks, C., 1972, p. 13)". Ce que l'homo-sociologicus II ne voit pas souligne Bertaux, c'est que "le rapport de propriété (des moyens de production) est <u>aussi</u> dans le même temps, rapport d'expropriation; la reproduction de ce rapport signifie également la perpétuation de l'expropriation pour la plus grande partie de la population" (1976, p. 125).

La bourgeoisie contribue sans aucun doute à "la perpétuation d'une <u>structure</u> de rapport", peu importe sa représentation restreinte au sein de la population.

Plus grave encore, l'atomisme sociologique fait que l'on applique la même grille d'analyse (la corrélation par exemple) à des processus qualitativement différents. Les remarques de Bertaux sont encore fort pertinentes:

> Dans la mesure où ces groupes cherchent à transmettre à leurs enfants leur statut social, on peut s'attendre à ce qu'ils le fassent différemment.
>
> Pour les propriétaires de capitaux, gros et petits, ce sera la transmission du capital, la transmission du rapport social (juridique) de la propriété du capital, qui donnera aux enfants le même statut que celui des parents. Pour les agents d'encadrement, puisqu'il n'y a pas de capital à transmettre, on fait faire aux enfants des études afin qu'ils puissent à leur tour occuper des postes d'agents d'encadrement. Pour les ouvriers, la "transmission du statut" prend l'aspect d'une transmission négative: sans capital, ni diplôme, que peut-on faire d'autre que de travailler directement sous les ordres du capital (1976, p. 124).
>
> Distinguer ces processus qualitativement différents, les analyser chacun tel qu'en lui-même il se développe, mettre en évidence les rapports sociaux, évidemment complètement différents, qui gouvernent les uns et les autres, c'est commencer à faire de la sociologie concrète. Au contraire, aplatir toutes les différences sur ce lit de Procuste qu'est l'idée de "variable", c'est choisir de tourner le dos à l'étude attentive, concrète, des processus réels. La forme qui en résulte, la relation mathématisable entre variables "universelles" (universelles parce qu'elles se mesurent sur tout individu) n'a de scientifique que l'apparence; la forme est creuse, le contenu est absent. La question de la scientificité d'une approche est une question de contenu, et non une question de forme ... (Bertaux, D., 1976, p. 125).

Outre le fait que l'atomisme social est proprement a-sociologique, les propriétés de métricité et d'unidimensionalité des variables utilisées dans les analyses de cheminement de causalité ne font que renforcer cette déformation. En effet, quoi de plus sociologiquement pauvre que d'aligner les individus sur un indice de statut, de revenu, ou de prestige. La structure sociale n'est pas une hiérarchie de salaires. L'unidimensiona-

lité de la mesure est bien un vice de contenu lorsqu'elle est utilisée dans l'analyse des classes sociales au sein d'une formation sociale puisque celle-ci est constituée le plus souvent d'une interpénétration des modes de production dont la reproduction relève d'une problématique spécifique. "Il est illusoire de croire qu'un seul indice de statut socio-économique puisse être adapté à tous les objectifs de la recherche sociologique dans une société moderne et complexe. Même au sein des communautés restreintes et statiques, c'est une "sur-simplification" manifeste des faits que de supposer que l'ensemble de la population puisse être placée sans ambiguïtés sur une seule échelle par intervalle de statut ou de classe". Ce n'est plus Bertaux qui s'exprime, mais le constructeur même de l'indice qui porte son nom (Duncan, O.D., 1961, p. 139). Malgré cette mise en garde, il faut bien reconnaître que cette échelle ambiguë, représentant une simplification extrême de la hiérarchie sociale, se retrouve systématiquement dans les analyses de mobilité sociale, y compris dans celle de Duncan. Comme l'inertie de la technologie est forte!

Parlons du nombre d'années de scolarité comme mesure de la formation scolaire pour évaluer son impact réel dans le processus d'acquisition du statut. N'est-ce pas une réduction extrême du processus de scolarisation d'accorder le même poids pour chaque année de scolarité supplémentaire en ignorant s'il s'agit d'une année terminale ou non; et surtout, d'uniformiser la scolarité indépendamment du type de formation et d'institution?

Les explications des structuro-marxistes se situent toujours au niveau structurel. Elles ne renvoient pas aux individus, mais aux rapports de production, au procès du travail. Toute mesure de type atomiste, métrique, unidimensionnelle est par conséquent totalement inadéquate. En somme, l'élégance statistique des modèles de mobilité sociale va de pair avec leur platitude sociologique. "Un très joli château de cartes méthodologiques" dit Bertaux, dont les questions "flottent à la surface des phénomènes sociaux" (Bertaux, D., 1976, p. 127). Nous sommes au coeur du grand schisme qui oppose ces deux écoles sociologiques.

CHAPITRE III

L'HOMO-SOCIOLOGICUS III

La sociologie dérive entre deux modèles idéaux de société. D'un côté, celui de la reproduction totale des classes sociales par le jeu d'un déterminisme implacable; de l'autre, le modèle de la mobilité absolue, soit l'indépendance totale entre les statuts inter-générationnels. La concordance relative entre les observations statistiques et ces modèles théoriques (ou mythiques) constitue en principe l'épreuve de validation. Et malgré la simplicité apparente de l'opération, la sociologie se trouve dans l'impasse, certainement parce que la tâche est complexe. Pour Raymond Boudon, il s'agit encore une fois d'une question de méthode. Cela tient d'abord à la manière d'aborder le problème en partant à la recherche de "facteurs" dont on essaie de cumuler les effets. Or, il apparaît que le principe même de sommation ne peut pas s'appliquer systématiquement aux données observées. Deuxièmement, le recours aux explications culturalistes sont non seulement partielles (donc partiellement insuffisantes), mais fondamentalement inadéquates en ce sens que celles-ci reposent sur une vision déterministe de l'acteur, dont la conscience n'intervient pas dans le schéma explicatif. Troisièmement, l'analyse sociologique est confrontée au hiatus entre les faits micro et macro sociologiques. Toute interprétation macro-sociologique doit pouvoir expliquer

comment l'agrégation de comportements individuels aboutit à un système doté d'auto-reproduction sans faire appel à un machiavélisme totalitaire, ni à une quelconque finalité du système. Finalement, seule une approche systémique et totalisante permet une appréhension globale du phénomène des inégalités.

3.1 L'inadéquation des théories "factorielles"

Le type même de l'analyse "factorielle" consiste à identifier des facteurs dont les effets sont conçus comme s'ajoutant les uns aux autres. Par exemple, on a déjà expliqué la similitude des taux de mobilité en Europe et aux Etats-Unis en introduisant "l'hypothèse selon laquelle le désir d'ascension sociale des individus est d'autant plus faible en moyenne que les barrières sociales sont moins visibles" (Boudon, R., 1973, p. 14). Ici, l'hypothèse fait intervenir deux facteurs dont la somme s'annule. Comme aux Etats-Unis les barrières sociales sont moins prononcées, le désir de mobilité l'est également; donc, on peut expliquer l'immobilité sociale aux Etats-Unis par rapport aux autres pays en tenant toujours pour vraie la théorie selon laquelle la mobilité est fonction du développement. Une telle théorie "ad hoc", selon Boudon, a un vice de forme au sens où elle permet en tout état de cause de considérer pour vraie une prédiction non vérifiée.

Boudon relève, dans la sociologie, une série d'hypothèses introduisant d'autres facteurs:

- La probabilité pour un enfant d'atteindre un point donné du cursus scolaire baisse avec le nombre d'enfants dans la famille.
- Toute choses égales par ailleurs, le niveau scolaire varie avec le type de climat familial: un climat libéral est associé dans la quasi-totalité des cas à un niveau scolaire en moyenne plus élevé.
- Le niveau d'aspirations scolaires varie selon le statut social de la famille.
- Toutes choses égales par ailleurs, le niveau d'aspirations varie avec l'histoire de la famille, etc. etc. (Cf. Boudon, R., 1973, pp. 60-61).

Ce recensement des facteurs explicatifs est représentatif du type d'analyse dénoncé par Boudon. Toutes ces hypothèses consistent à faire ressortir l'effet d'un facteur dominant en contrôlant son interdépendance avec d'autres facteurs.

Plus fondamental, aucune de ces théories ne rend compte d'une structure interactionnelle que l'on trouve couramment dans les tableaux sur les inégalités scolaires (cf. Boudon, R., 1973, chapitre 2).

Tableau 1

Tableau fictif: probabilité de survie en fonction de la réussite et des origines sociales (Boudon, R., 1973, p. 112).

Origine sociale	réussite scolaire R1 (élevé)	R2	R3 (bas)
C1 (élevée)	0.85	0.75	0.65
C2	0.70	0.60	0.40
C3 (basse)	0.60	0.40	0.20

Que révèle ce tableau fictif?

- A réussite égale, la probabilité de survie croît en moyenne selon la classe sociale d'origine.
- Pour une origine sociale donnée, la probabilité de survie croît en moyenne selon la réussite scolaire.
- Mais l'effet de la réussite scolaire est d'autant plus marqué que la classe d'origine est plus basse.

Tout se passe en d'autres termes comme si les probabilités de survie étaient d'autant plus sensibles à la réussite scolaire que la classe sociale d'origine est plus basse. "Cet effet structurel prend des formes plus ou moins complexes selon le contexte, mais il semble bien qu'il soit général" (Boudon, R., 1975, p. 9). Une telle structure est difficilement explicable dans le cadre d'une théorie uni-factorielle ou

multi-factorielle puisque les effets de l'origine sociale et de la réussite scolaire sur le niveau d'aspirations ne sont pas additifs, mais interactionnels.

3.2 Questions d'"habitus" culturel ou de rationalité ?

La théorie de l'héritage culturel se présente comme une explication culturaliste de la reproduction sociale. Pour certains élèves, l'école est le prolongement naturel du milieu familial. Pour d'autres élèves, c'est un véritable processus d'acculturation qui leur est imposé à l'école. Dès le début de la scolarisation, ils ont à franchir un handicap culturel, tant au niveau de la langue, de la culture extra-scolaire, des dispositions, motivations, "du savoir faire" et du "savoir être", etc. Seuls, ceux qui réussissent cette conversion laborieuse aux codes culturels de la grande école survivent dans la "filière enrichie", les autres sont orientés, (ou s'orientent d'eux-mêmes) vers la "filière allégée", ou bien ils abandonnent tout simplement. Dans cette problématique, la réussite scolaire est le mécanisme par excellence de la sélection. En faisant jouer "les mécanismes objectifs de la diffusion culturelle", les examens, tests, etc., sanctionnent les inégalités d'héritage plus que celles d'apprentissage. Alors, quand bien même l'égalisation des moyens économiques serait réalisée, les déshérités seraient vaincus d'avance sous les rituels de la culture dominante.

Le processus de sélection serait faussement interprété, selon Bourdieu, si on pensait que l'école ferme ses portes aux élèves qui ne réussissent pas cette conversion. Tout au contraire, ceux-ci quittent l'école de leur propre "auto-détermination", si ce n'est celle des parents. Il n'y a pas expulsion mais auto-élimination, dans une proportion adaptée aux probabilités objectives de réussite selon la catégorie sociale.

> En fait, tout se passe comme si les attitudes des parents à l'égard de l'éducation des enfants... étaient avant tout l'intériorisation du destin objectivement assigné (et mesurable en terme de chances statistiques) à l'ensemble de la catégorie sociale à laquelle ils appartiennent. Ce destin leur est sans cesse rappelé par l'expérience directe ou des demi-réussites des enfants de leur milieu et aussi, plus indirectement, par les appréciations de l'instituteur qui, lorsqu'il joue le rôle de conseiller, prend en compte, consciemment ou inconsciemment, le milieu social de ses élèves et corrige par là, sans le savoir et sans le vouloir, ce que pouvait avoir d'abstrait un pronostic fondé sur la seule appréciation des performances (Bourdieu, P., 1966, p. 397).

Ainsi, chaque catégorie sociale fait donc preuve de réalisme dans ses aspirations. On voit que les aspirations "idéales" ne peuvent s'écarter largement des aspirations "réalistes", celles-ci étant les seules capables d'orienter réellement les pratiques parce que dotées d'une probabilité raisonnable d'être suivies d'effet et n'ayant rien de commun avec les aspirations rêvées, "souhaits sans effet, sans être réel, sans objet" (Bourdieu, P., 1974, p. 9). Les aspirations foncièrement réalistes des acteurs s'expliquent selon Bourdieu par "l'habitus" qui engendre des pratiques commandées par les conditions passées,

> ... donc adaptées aux conditions objectives toutes les fois que les conditions dans lesquelles l'habitus fonctionne sont demeurées identiques (ou semblables) aux conditions dans lesquelles il s'est constitué (Bourdieu, P., 1974, p. 3).

L'ajustement anticipé de l'habitus aux conditions objectives doit être envisagé comme un "cas particulier du possible", le plus probable, ce qui évite d'universaliser le modèle de la reproduction quasi-parfaite. La concordance entre les espérances subjectives et les probabilités objectives n'aurait donc rien de paradoxal malgré les dires de Boudon, si l'on conçoit cette relation comme dialectique (1973, pp. 54-55). Cela permet de faire état d'une adéquation plus ou moins grande entre les deux probabilités subjective ou objective et donc d'expliquer les variations des inégalités devant l'enseignement dans le temps et dans l'espace. Le phénomène d'auto-élimination n'exige pas le recours à une théorie plus ou moins finaliste (en prêtant aux agents l'intention de ne pas faire mentir la statistique). Il s'agit plutôt d'un processus collectif dont les agents n'ont pas nécessairement conscience.

Allant au-delà des formes manifestes des inégalités face à l'école (sélection-élimination), il n'est plus besoin d'avoir recours aux inégalités de dons: l'explication sociologique peut rendre raison presque complètement des inégalités:

> Une analyse multivariée prenant en compte, non seulement le niveau culturel du père et de la mère, celui des grands-pères paternel et maternel et la résidence au moment des études supérieures et au cours

> de l'adolescence, mais aussi un ensemble de critères définissant le passé scolaire, par exemple, pour le secondaire, la section (classique, moderne ou autre) et le type d'établissement, collège ou lycée, institution publique ou privée, permet de rendre compte presque entièrement des différents degrés de réussite obtenus par les différents sous-groupes définis par la combinaison de ces critères, et cela sans faire appel en rien à des inégalités innées (Bourdieu, P., 1966, p. 392).

Même les "destins d'exception" devraient s'expliquer par des singularités du milieu familial ajoute Bourdieu.

Les implications politiques sont claires. La théorie de l'héritage culturel nous contraint à faire preuve de beaucoup de réalisme: advenant une égalisation des moyens économiques il ne faudrait pas s'attendre à un redressement drastique des inégalités dans le système scolaire puisque les facteurs de différenciation précèdent l'entrée à l'école et conséquemment les décisions politico-administratives scolaires.

> Croire que l'on donne à tous les chances égales d'accéder à l'enseignement le plus élevé et à la culture la plus haute lorsqu'on assure les mêmes moyens économiques à tous ceux qui ont les "dons" indispensables, c'est ... ignorer que les aptitudes mesurées au critère scolaire tiennent... à la plus ou moins grande affinité entre les habitudes culturelles d'une classe et les exigences du système d'enseignement ou les critères qui y définissent la réussite (Bourdieu, P., et al., 1964, p. 39).

Fort bien, la théorie de l'héritage culturel aura eu pour impact de saper l'idéologie des dons (bien qu'elle soit loin d'être aseptisée), et surtout de mettre en évidence les mécanismes "cachés" de la reproduction sociale.

Mais où elle achoppe, c'est précisément face à une structure interactionnelle comme au tableau 1. Celui-ci est fondamental parce que le contrôle de la variable réussite scolaire implique le contrôle, en grande partie du moins, du prucessus d'apprentissage scolaire des manières et des langages de l'univers scolaire. On peut supposer qu'à réussite scolaire égale, les élèves ont assimilé d'une façon identique les codes culturels de l'école, les dispositions et motivations sous-jacentes. C'est dans ce sens précis que Bourdieu fait intervenir la variable "réussite scolaire" dans l'explication de la reproduction: "L'inégale distribution entre les différentes classes sociales du capital linguistique scolairement rentable constitue une des médiations les mieux cachées par lesquelles s'instaure la relation (que saisit l'enquête) entre l'origine sociale et la réussite scolaire.-." (Bourdieu, P., 1970, p. 144). Cette relation non-linéaire amène Boudon à formuler une explication plausible. "Les enfants des classes dominantes (et/ou leurs parents) maintiennent un haut niveau d'aspiration excepté si la réussite scolaire est en dessous d'un seuil relativement bas, alors que les enfants des classes dominées maintiennent un niveau d'aspiration élevé seulement si la réussite scolaire est en dessus d'un seuil relat vement haut" (Boudon, R., 1976, p. 1180). Alors, si à réussite scolaire égale, les enfants des classes laborieuses ont moins de chances de poursuivre leurs études que les enfants des classes aisées, cela ne peut-il pas s'expliquer par l'intervention d'une certaine rationalité dont le champ de décision est structuré par des paramètres d'ordre essentiellement économique: coûts, bénéfices, risques anticipés. "L'hypothèse est donc que, fondamentalement,

certains individus décident de ne pas poursuivre, au-delà d'un point donné, leur carrière scolaire, non pas parce qu'ils sont le siège de forces extérieures à eux-mêmes qui leur imposeraient des décisions contraires à leur intérêt, mais parce qu'ils estiment raisonnable de se comporter ainsi" (Boudon, R., 1975, p. 15).

Il faut souligner immédiatement que, si décision rationnelle il y a, ce n'est en aucun cas une rationalité qui fonctionnerait in vitro, une sorte de libre choix. Ces champs de décision sont ancrés dans des positions sociales diverses auxquelles est attachée une rationalité propre. Il ne s'agit donc pas d'une transposition au domaine de l'éducation de l'homo-oeconomicus: L'homo sociologicus mis en scène par Keller et Zavalloni (1962), et repris par Boudon, est ainsi calculateur. Cependant, il apprécie les avantages que peut lui fournir un certain investissement, non en termes absolus, mais à partir de sa position de classe actuelle. Cela revient à admettre que l'éventualité par exemple d'obtenir un statut social élevé n'est pas <u>évaluée</u> de la même manière par le fils (ou la fille) d'un cadre supérieur et par le fils (ou la fille) d'un ouvrier. Cela revient à admettre également que les risques encourus en poursuivant ses études à un niveau donné, et avec un niveau de réussite donné, varient selon la position sociale de l'acteur.

Il ne s'agit pas non plus d'une rationalité purement économiste. Il serait irréaliste et inutilement restrictif de supposer que le

revenu est la seule catégorie de gratifications entrant en ligne de compte dans le calcul des individus. On peut penser en termes d'avantages sociaux que confèrent une scolarité prolongée, ou une spécialisation professionnelle quelconque. Il paraît alors légitime de supposer un homo- sociologicus utilitariste dans l'analyse des décisions scolaires. Le postulat de la rationalité tel qu'utilisé par les économistes devient acceptable dans l'analyse de la demande scolaire si on suppose que l'individu considère l'ensemble des avantages en matière de statut social qu'un investissement scolaire est susceptible de lui apporter plutôt que les seuls bénéfices monétaires.

Etant donné la position centrale du postulat de la rationalité dans le modèle de Boudon, il est utile de reproduire ici le schéma théorique du processus de décision scolaire en fonction de la position sociale:

1) Dans tout système scolaire, l'individu (et/ou sa famille) sont appelés à prendre des décisions de survie/non-survie à un certain nombre de points du cursus...

2) A chaque alternative sont associés, pour chaque position sociale, un coût et un bénéfice anticipés.

3) A chaque alternative, pour chaque position sociale, est associé un risque dont le degré varie avec les individus.

4) L'utilité d'une alternative est une fonction des degrés de risque, de coût, de bénéfice qui lui sont attachés.

5) Pour chaque position sociale, les combinaisons de risque, de coût, de bénéfice attachées aux alternatives permettent d'ordonner les utilités de ces combinaisons.

6) Le bénéfice anticipé correspondant à deux degrés consécutifs du système des niveaux scolaires... est d'autant plus élevé qu'un individu est plus proche, par sa position sociale, des niveaux les plus élevés du système de stratification sociale et d'autant plus faible qu'il est plus proche des degrés inférieurs.

7) Le coût anticipé correspondant à deux degrés consécutifs du système de niveaux scolaires, ... est d'autant plus élevé que la position d'un individu dans le système de stratification est plus basse.

8) Dans l'appréciation du risque interviennent des éléments tels que l'âge (avance, retard scolaire) ou la réussite scolaire.

9) Chaque combinaison d'un degré de risque, de coût et de bénéfice correspondant à un point du système scolaire pour un individu appartenant à un point du système de stratification détermine le degré d'utilité de la combinaison pour l'individu.

10) Toutes choses égales d'ailleurs, l'utilité décroît lorsque le risque croît, ou lorsque le coût croît, ou lorsque le bénéfice décroît.

11) La décision en faveur d'une alternative est d'autant plus probable que son utilité est plus grande (Boudon, R., 1973, p. 67).

Cette formalisation devrait permettre de rendre compte des phénomènes d'interactions récurrents que l'on retrouve dans les tableaux sur les inégalités scolaires comme l'illustre de nouveau le tableau ci-dessous sur les taux de passage selon la réussite scolaire et l'origine sociale.

Tableau 2

Probabilité de survie en fonction de l'âge, de la réussite et de la catégorie sociale (Boudon, R., 1973, p. 71).

	Réussite														
	Excellents, bons					Moyens					Médiocres, mauvais				
	<11 ans	11	12	13	≥14	<11	11	12	13	≥14	<11	11	12	13	≥14
Ouvriers	79	90	79	45	-	69	57	45	11	14	-	81	9	3	8
Employés	95	96	91	63	-	90	78	59	33	27	-	45	15	10	8
Cadres supérieurs	98	99	98	(69)	-	90	99	90	(86)	-	-	85	52	(59)	-

Les probabilités de survie des élèves d'origine supérieure fléchissent sérieusement seulement lorsque la médiocrité et le retard apparaissent simultanément. Par contre, il suffit que les élèves d'origine sociale inférieure soient faibles sur l'une ou l'autre dimension de la réussite pour que les taux d'entrée baissent considérablement.

On constate également un mécanisme de compensation entre l'avance scolaire et les notes, "une situation plus défavorable du point de vue de la réussite étant compensée par une situation plus favorable du

point de vue de l'âge et vice versa" (Boudon, R., 1973, p. 72). Ce qui permet à l'auteur l'emprunt dans la théorie de la décision de la notion classique de courbes d'indifférence. Les figures ci-dessous peuvent être interprétées comme une représentation de l'espace de décision associé à chaque position sociale.

Schéma 3:

Représentation schématique du système de courbes d'indifférence entre l'âge et la réussite pour chaque position sociale (Boudon, R., 1973, p. 72).

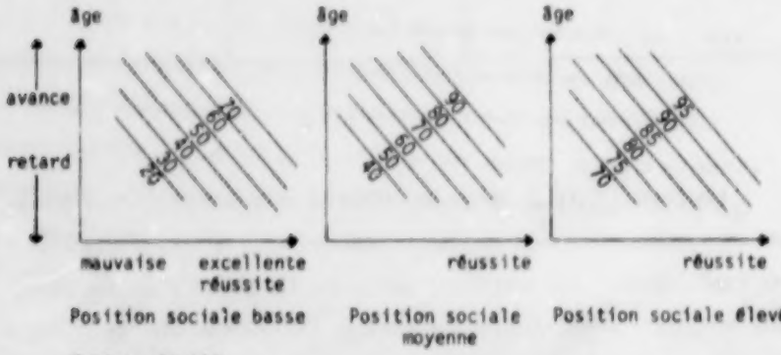


Tableau fictif.

Les probabilités attachées à ces courbes d'indifférence représentent la fonction d'utilité relative à chaque position sociale en fonction des paramètres de bénéfice, coûts et risques.

Précisons enfin que le postulat de la rationalité n'est pas incompatible avec la thèse des inégalités d'héritage culturel, mais plutôt complémentaire, en localisant celle-ci vers le début du cursus scolaire, alors que le "facteur" économique intervient de manière de plus en plus décisive et de manière répétitive à mesure qu'on vise des niveaux scolaires plus élevés.

3.3 Les enseignements d'un voyage en Utopie, ou les effets de "contingentement structurel"[1]

Une des difficultés majeures que Boudon veut résoudre est l'intégration des données micro et macro sociologiques dans une même théorie de l'inégalité des chances. Il faut alors proposer une théorie telle que les conséquences soient en accord avec les données agrégatives sur la scolarisation. Or ces données présentent quelques paradoxes. Parmi les plus importants on peut muntionner les suivants:

1) Les inégalités scolaires montrent une certaine tendance à la baisse dans les sociétés occidentales depuis la deuxième guerre mondiale. Cependant cela a eu peu d'impact sur la mobilité intergénérationnelle, bien que la scolarisation soit un déterminant du statut.

---

[1]La traduction de "queuing effect" n'est pas simple. Littéralement, c'est "l'effet de file", expression peu significative en français. Nous proposons de le traduire par "contingentement structurel", expression qui souligne l'idée de limitation des places, phénomène non pas organisationnel, mais structurel.

2) La tendance à la baisse des inégalités scolaires a eu peu d'impact également sur l'égalisation des revenus, bien que la scolarisation soit un déterminant du revenu.

3) Les tentatives d'explication du processus de transmission du statut par les analyses de cheminement de causalité se heurtent à une proportion quasiment irréductible de la variance inexpliquée du statut (Boudon, R., 1976, p. 1175).

Face à ces problèmes il est peut être bon d'abandonner la tâche d'augmenter le pourcentiel explicatif des modèles pour se concentrer sur les processus sous-jacents qui pourraient les résoudre. A cet égard, le renversement de perspective amorcé par Thurow et Boudon projette un nouvel éclairage sur ce qui pourrait bien être de faux paradoxes.

La théorie marginaliste des salaires qui prétend expliquer la variation des salaires sur le principe de la concurrence tourne à faux lorsqu'elle est confrontée aux données contemporaines. En effet, elle n'explique pas pourquoi:

1) Les distributions de la scolarité et des aptitudes intellectuelles sont plus égales que celles du revenu (Cf. Thurow, L.C., 1972, p. 68).

2) La croissance de la scolarisation n'a pas entraîné une réduction des inégalités de salaires (Cf. Thurow, L.C., 1972, p. 68).

3) La croissance de la scolarisation n'a pas entraîné une augmentation de la productivité (cf. Thurow, L.C., 1972, p. 70).

4) L'équilibre de l'offre et de la demande d'emploi ne semble pas affecter les salaires. Ainsi, le chômage n'infléchit pas les salaires de ceux qui sont à l'emploi (Cf. Thurow, L.C., 1972, p. 71).

Si une théorie ne cesse d'être en contradiction avec les faits observés à moins d'introduire des hypothèses ad hoc pour les surmonter, alors il serait temps de s'interroger sur les fondements mêmes de la théorie. La conclusion majeure de Thurow est que "le marché des emplois" se caractérise moins par la concurrence des salaires que par la concurrence des emplois" (Thurow, L.C., 1972, p. 68). C'est-à-dire que le revenu des individus dépend de sa position dans la "file d'attente" pour entrer sur le marché du travail et de la distribution des places disponibles (des ouvertures dit-on) dans l'économie (Cf. Thurow, L.C., 1972, p. 71). Le modèle de la concurrence des emplois apparaît de plus en plus pertinent dans un marché très saturé où les candidatures sont ordonnées, à l'intérieur d'une fourchette pré-définie, sur la base des critères de scolarité et d'expérience.

Raymond Boudon a formalisé ce processus de "contingentement structurel" au cours d'un voyage en Utopie (1970). L'exemple présenté à la page suivante en est une illustration fort simple.

L'évolution de la structure d'emploi montre un rétrécissement des emplois manuels du temps au temps 2. Tous les fils de non-manuels occupent des postes de non-manuels, tandis que 57% des fils de manuels occupent encore des postes de manuels et 43% se retrouvent dans des postes de non-manuels. Le déplacement de 43% des fils de manuels est tout simplement dû à l'élargissement des places de non-manuels dans la structure professionnelle. Il y a donc une détermination maximum du statut du fils selon le statut du père, étant donné les contraintes

structurelles. Pourtant, dans ce tableau, le statut du père explique seulement environ 30% de la variance du statut du fils. C'est une explication convaincante de l'inexplication des modèles de cheminements dans lesquels les variables structurelles sont absentes. Les données relatives à la mobilité doivent être manipulées non comme des faits immédiatement lisibles mais comme un processus de développement à l'intérieur de systèmes sociaux déterminés:

> Il s'agit en d'autres termes de prendre au sérieux l'évidence sociologique selon laquelle des données de mobilité ne sont compréhensibles que comme produit d'un système social et des processus qui dérivent de ce système social (Boudon, R., 1972, p. 237).

Tableau 3

Statut professionnel du fils
selon le statut professionnel du père[1].

	Profession	Répondant Profession		
		Non-manuelle	Manuelle	Total
Père	Non-manuelle	300	0	300
	Manuelle	300	400	700
	Total	600	400	1000

[1]Source: Boudon, R., 1974, p. 91.

Il ne faut pas confondre le problème spécifique des inégalités scolaires avec celui des inégalités sociales en général, deux phénomènes

se rattachant à une problématique particulière des déterminations. On peut se rendre compte alors, que le processus de démocratisation de l'enseignement peut avoir comme conséquence une diminution de l'efficacité de la scolarité par rapport à la mobilité sociale. Cela se produit par le fait que:

> ...la proportion des personnes qui, ayant une scolarité élevée, occupent un emploi de catégorie supérieure, est une fonction décroissante de la proportion des personnes qui, dans une société donnée, atteignent ce niveau d'enseignement (Boudon, R., 1970, p. 238).

Si les analyses de cheminement de causalité en arrivent à la conclusion que les liens 1) entre l'origine sociale et la scolarité, 2) entre la scolarité et la position sociale, sont faibles, il est probable qu'il y ait d'autres liens de déterminations en contradiction avec les cheminements reconstruits jusqu'à présent, mais en accord avec une détermination assez stricte de l'origine sociale à la position sociale, indépendamment de l'éducation.

3.4 Un prototype d'une théorie systémique

Raymond Boudon a trouvé dans la théorie de Sorokin l'amorce d'une problématique systémique de la mobilité. Celle-ci se développe comme suit:

a) La mobilité n'est pas l'effet d'une somme de facteurs, mais le produit d'une combinaison de facteurs ou de variables.

b) La mobilité doit être conçue comme le résultat complexe du filtrage des individus par une suite d'instances d'orientation.

c) La nature, le nombre et l'importance de ces instances d'orientation varient selon les sociétés.

d) Dans les sociétés modernes, la famille et l'école sont les principales instances d'orientation. Cependant le rôle de l'école tend à supplanter celui de la famille.

e) La famille garde son rôle d'orientation dans la mesure où elle contribue à déterminer le niveau scolaire et, plus généralement, les attentes sociales de l'enfant.

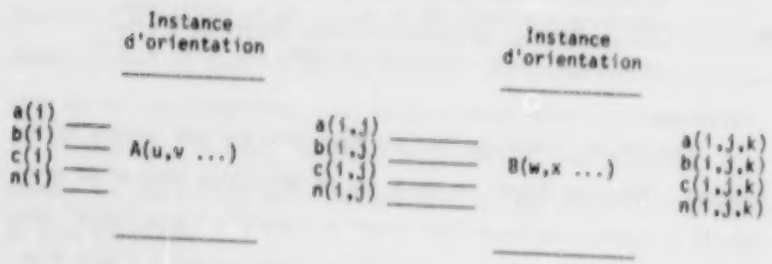
f) L'école permet de fournir les compétences nécessaires aux sociétés; elle a aussi celle de sélectionner les individus et de les orienter vers les positions sociales existentes (cf. Boudon, R., 1973, p. 15).

En somme "les mécanismes générateurs de l'inégalité des chances ne peuvent être analysés qu'à partir du système composé par les structures sociales d'une part et par l'ensemble des instances d'orientation d'autre part" (Boudon, R., 1973, p. 16). C'est la dernière proposition (f) de caractère manifestement fonctionnaliste qui diminue l'intérêt général de la théorie. "Les instances d'orientation sont conçues comme ayant la fonction de reproduire les structures sociales" (Boudon, R., 1973, p. 16). En tout cas Boudon retient le principe selon lequel:

> ... les mécanismes générateurs de l'inégalité des chances doivent être conçus comme résultant du filtrage des individus par un système d'instances

d'orientation. En "pénétrant" dans chacune de ces instances d'orientation, chaque individu a une certaine faculté d'initiative. Mais la position de sortie qu'il obtient ne dépend pas seulement de sa volonté ou de ses caractéristiques individuelles. Elle dépend aussi des mécanismes de filtrage de l'instance d'orientation, de la composition de la population qui s'adresse à elle et, éventuellement, de la distribution des positions de sortie lorsque celle-ci peut être considérée comme fixée par avance. Par voie de conséquence, la mobilité est le résultat complexe de ce qu'on peut appeller les caractéristiques structurelles des instances d'orientation (Boudon, R., 1973, p. 16).

La formalisation de la théorie sorokienne prend la forme suivante:



où "A" et "B" représentent les instances d'orientations par exemple, "A", la famille, "B", le système scolaire, et:

(i)	la réussite scolaire,
(j)	l'orientation,
(u et v)	des caractéristiques de la famille (telle que statut socio-économique, fécondité),
(w)	la capacité d'accueil du système scolaire,

(x) les divers programmes scolaires,

(k) le niveau scolaire atteint.

Notons que "A" et "B" peuvent représenter également les mécanismes d'orientation correspondant à deux années scolaires consécutives, ou bien deux cycles: le secondaire, le CEGEP.

Ce schéma repose sur une logique tout à fait différente des théories factorielles:

> En effet, les caractéristiques individuelles i, j, k, et les données structurelles caractérisant les instances d'orientation u, v, ... w, x, constituent une totalité ou un système. Leurs effets ne s'ajoutent pas. Ils se combinent (Boudon, R., 1973, p. 17).

Par contre, l'analyse factorielle repose sur une syntaxe syllogistique. Bien que Boudon ne donne pas de définition précise de ce qu'il appelle la syntaxe syllogistique propre à l'analyse "factorielle" (Boudon, R., 1973, p. 46), on comprend par ses exemples qu'il s'agit d'un langage de la forme suivante: "Les facteurs x, y, ... z, ..., influencent positivement (ou négativement) la mobilité sociale" (Boudon, R., 1973, p. 13).

En opposition, la théorie systémique utilise le langage des modèles. "Un modèle peut être caractérisé comme une théorie rédigée en des termes tels que ses conséquences peuvent être tirées non par une séquence d'implications de type syllogistique..., mais par un calcul" (Boudon, R., 1973, p. 18).

L'approche factorielle tend à isoler l'effet d'un ou de plusieurs facteurs, on en a vu la difficulté. "Les prétendus 'facteurs' ne peuvent être conçus indépendamment les uns des autres...". Toutes les propositions factorielles

> ... dont chacune est banale, indiquent qu'il est difficile de déterminer l'effet de tel ou tel facteur. Seule la considération du système de facteurs qui affecte l'inégalité des chances peut aboutir à une théorie satisfaisante (Boudon, R., 1973, p. 15).

En somme, la mobilité scolaire n'est pas l'effet d'une somme de facteurs, mais le produit d'un processus. L'utilisation du langage des modèles favorise l'appréhension des processus sociaux. Enfin, l'utilisation des modèles permet de conduire des simulations quasi-expérimentales en faisant varier les paramètres, alors qu'on ne peut mener ces expériences sur la réalité elle-même. Nous pouvons condenser dans le tableau ci-dessous les oppositions entre les analyses de type factorielle et celles de type systémique.

Caractéristiques	Analyse factorielle	Analyse systémique
langage	syntaxe syllogistique (ou corrélationnelle)	modèle
facteurs	sommation	combinaison
conséquence	implication	calcul
perspective	atomiste	totaliste
dimension	surtout synchronique	synchronique et diachronique

Deux paradigmes dont les oppositions vont bien au-delà d'une polémique de bon aloi. S'il est abusif de parler de "révolution scientifique", la façon dont l'auteur aborde la question fait montre d'innovations suffisamment profondes pour parler de "rupture paradigmatique".

3.5 Le modèle systémique de l'inégalité des chances scolaires; interprétations et implications politiques

Au terme de ce décorticage théorique nous sommes en mesure d'apprécier les innovations profondes que recouvrent les quatre axiomes fondamentaux du modèle de Boudon.

(AF1). Au jeune âge, et, pour fixer les idées, à la fin de l'enseignement élémentaire, la distribution des individus par rapport à certaines variables caractéristiques de l'espace de décision dont il est question ensuite, varie en fonction de la position sociale de la famille (Boudon, R., 1973, p. 108). Cet axiome rend compte du phénomène des inégalités culturelles qui se traduit par une réussite scolaire différenciée (notes, âge) selon l'origine sociale, particulièrement au début du cursus scolaire.

(AF2). Le système scolaire peut être décrit comme une suite de points de bifurcation.

(AF3). On peut associer à chaque point de bifurcation un champ décisionnel caractéristique de chaque position sociale. Ce champ décisionnel définit des courbes d'indifférence dans l'espace décisionnel construit à partir de variables telles que: la réussite scolaire, l'avance/le retard etc. (Boudon, R., 1973, p. 108).

Cet axiome fait appel au processus décisionnel. Le niveau scolaire atteint, est interprété comme la conséquence de la combinaison de l'origine sociale et de la réussite structurant ce champ décisionnel.

(AF4). D'une période t à une période ultérieure, par exemple t + K, la probabilité pour chacun d'emprunter à un point de bifurcation une voie relativement plus désirable a tendance à augmenter, toutes choses égales d'ailleurs. Toutefois, l'augmentation de cette probabilité entre t et t + K est d'autant plus faible qu'elle est plus élevée à la première période t (Boudon, R., 1973, p. 108). C'est la traduction formelle du phénomène de saturation ou "effet de plafond". Il est évident que si la probabilité d'accès atteint déjà un niveau de 90%, la marge d'accroissement sous l'effet de variables exogènes ou endogènes au système scolaire est plus petite que si la probabilité est de 45%. Ceci est vrai si on se réfère à deux niveaux scolaires ou à deux catégories sociales. Le potentiel d'augmentation des probabilités d'accès au supérieur est plus grand que celui du secondaire. De même, le potentiel d'augmentation des probabilités d'accès au supérieur est plus grand pour les classes inférieures que pour les classes supérieures.

Le développement diachronique du modèle fait ressortir deux faits majeurs:

1) Même si des mesures efficaces parvenaient à atténuer le phénomène des inégalités culturelles, leur effet sur les inégalités sociales devant l'enseignement serait très modéré.

2) L'origine principale des inégalités devant l'enseignement réside donc dans la différenciation des champs de décision en fonction de la position sociale plutôt que dans les inégalités culturelles (Boudon, R., 1973, p. 117).

Cela s'explique par le fait que l'action de la position sociale est répétitif et aussi par l'effet d'homogénéisation des distributions de la réussite scolaire selon l'origine sociale à cause d'une sélection différentielle (Cf. Boudon, R., 1973, p. 117). Les effets spécifiés dans le premier axiome (effet de l'héritage culturel) se dissipent dans le temps, tandis que ceux du troisième axiome (position sociale) s'intensifient de manière exponentielle. La dépendance du champ de décision par rapport à la position sociale fait que les inégalités devant l'enseignement résultent finalement du système de stratification et de la hiérarchisation des compétences. A l'intérieur de ce système, les inégalités devant l'enseignement sont appelées à décroître (à cause du déplacement des courbes d'indifférence) mais de plus en plus lentement (à cause de l'effet de plafond). Considérant ces résultats, on se rend compte que "l'explosion scolaire" appelée trop spontanément "démocratisation" ne peut avoir des répercussions "formidables" sur le problème des inégalités sociales.

Voici donc l'anti-thèse de la théorie de l'héritage culturel dont le point antinomique se situe précisément sur l'identification du facteur explicatif prédominant: soit le facteur culturel, soit le facteur économique. Cela a des conséquences décisives au niveau des politiques sociales préconisées: ainsi d'un côté, Bourdieu conclut à la reconduction des inégalités quand bien même l'égalisation des moyens économiques serait réalisée. Pire, une politique systématique de bourses ou d'allocations d'études qui rendrait formellement égaux devant l'école les sujets de toutes les classes sociales, servirait encore plus à légitimer l'inégale représentation des diverses classes sociales en l'attribuant à des inégalités de dons ou d'aspirations. "L'égalité formelle des chances étant réalisée, l'école pourrait mettre toutes les apparences de la légitimité au service de la légitimation des privilèges" (Bourdieu, P., 1964, p. 46). Si les déshérités sont vaincus d'avance sous les rituels de la culture bourgeoise, Bourdieu préconise alors une pédagogie rationnelle, transparente.

D'un autre côté, les politiques rectificatrices soutenues par Boudon visent les conditions matérielles:

> Au total, on peut donc avancer que le seul facteur capable de réduire les inégalités devant l'enseignement dans une perspective non utopique réside dans la réduction des inégalités économiques et sociales.

Et il ajoute, pour être plus systématiquement anti-Bourdieu:

> Quant aux réformes scolaires, même si elles sont excellentes par rapport à d'autres objectifs, il

> est peu vraisemblable qu'elles puissent avoir une incidence déterminante sur les inégalités devant l'école (Boudon, R., 1973, p. 132).

3.6 La place du postulat de la rationalité de l'acteur dans l'explication des inégalités des chances

L'introduction du postulat de la rationalité et des concepts qui l'entourent (coûts, bénéfices, risques, courbe d'indifférence, calcul, explication néo-individualiste, etc.) ont provoqué une certaine méfiance, voire indifférence, tant ses connotations suggèrent un retour au marginalisme économique, la plaie ou la risée des sociologues! Au delà d'une première réaction négative, on se rend compte que ce postulat est souvent mal interprété, surtout au niveau de la place que lui confère Raymond Boudon dans l'explication des inégalités scolaires et sociales.

1) En premier lieu, il faut rappeler que Boudon a introduit une dichotomie théorique entre ces deux processus qui relèvent de mécanismes de détermination spécifiques.

D'un côté, les inégalités scolaires se produisent dans un univers non-contingenté; une sorte de marché libre qui absorbe autant d'élèves et d'étudiants qu'il s'en présente à l'entrée. Cela est incontestable au niveau de l'élémentaire et du secondaire puisque la scolarité est obligatoire. Cela est moins évident au niveau collégial et universitaire dans la mesure où il peut exister des politiques de contingen-

tement sectorielles, pensons aux Facultés de droit et de médecine. Quoiqu'il en soit, on peut dire, qu'en général, tout étudiant répondant aux exigences d'admission - résultats scolaires honorables et frais de scolarité - peut, s'il le désire, s'inscrire au collégial ou à l'université et <u>créer</u> ainsi une place de plus dans le système scolaire.

Le contexte est tout à fait différent lorsqu'il est question d'entrer sur le marché du travail. L'étudiant diplômé ne peut pas, s'il le désire <u>se créer</u> un emploi par simple décision. Si 100 étudiants diplômés en musique sortent des facultés alors qu'il existe au même moment 30 postes ouverts, cela contraint 70 d'entre-eux à rester en marge du marché des emplois. Il leur reste la possibilité d'obtenir un emploi hors de leur spécialisation, ou bien de se lancer dans l'éducation permanente! L'étudiant <u>décide</u> rarement de travailler. C'est le processus inverse qui existe: un emploi lui est offert dans la mesure où il y a une place disponible. Il faut penser en termes d'allocation d'emplois et non d'auto-création d'emplois. Ici le postulat de la rationalité est inefficace. Seuls ceux qui s'installent à leur compte peuvent échapper dans une certaine mesure à ce contingentement structurel. Le postulat de la rationalité n'intervient que si l'on suppose un marché ouvert; c'est le cas du marché scolaire, non du marché des professions. Donc, la rationalité de l'acteur joue au niveau du processus de qualification-distribution à l'intérieur du système scolaire.

2) La rationalité de l'acteur est explicative de la variation des taux de survie à chaque point de bifurcation alors qu'à réussite scolaire égale, les élèves d'origine sociale supérieure survivent à un taux plus élevé que ceux d'origine sociale basse ayant pourtant démontré les mêmes aptitudes. De plus, l'effet de la réussite scolaire est moindre pour les premiers que pour les derniers. L'hypothèse des inégalités d'héritage culturel est par conséquent insuffisante pour expliquer cette structure interactionnelle. La rationalité de l'acteur (de l'étudiant et/ou de ses parents) structurée selon une fonction utilitariste est une explication plausible de la variation des taux de survie selon l'origine et la réussite.

3) Il ne s'agit pas d'une rationalité savante qui nécessite l'usage du calcul algorithmique, mais de "décisions dont la logique peut être aisément saisie par un observateur" (Boudon, R., 1976, p. 161). C'est une logique vécue qui est en opération pour la plupart de nos actions majeures.

4) Si décision rationnelle il y a, ce n'est en aucun cas une rationalité universelle. Boudon ne recherche pas les structures universelles de l'esprit humain! Il dit simplement que l'être humain est un acteur qui a ses raisons: il rationalise. Cette conception de l'acteur social est évidemment à l'opposée de celle qui présuppose toujours l'acteur inconscient des raisons de ses actes et que le sociologue, lui, connaît (Cf. Bourdieu).

5) Reconnaître que l'acteur social est "raisonnable" ne signifie pas pour autant que sa rationalité est au-dessus de tout. Au contraire, c'est une rationalité profondément ancrée dans les processus sociaux, lesquels délimitant les "champs des possibles". C'est ici que le postulat devient sociologiquement intéressant. Cette rationalité ne fonctionne pas d'une façon identique pour tous indépendamment de la position sociale de classe. Au contraire, les paramètres de la décision sont spécifiques à chaque classe sociale. La notion de coût, risque, bénéfice, est essentiellement <u>relative</u> à chaque classe sociale.

6) Si bien que contrairement à ce qu'en dit Bertaux, "Boudon[ne] cherche [pas] une issue dans le retour au niveau des individus, dans une compétition universelle d'individus - ou de familles - possédant des ressources différentes"... (1976, p. 121). Il ne s'agit pas d'introduire une variable individuelle et de retomber dans l'atomisme sociologique tant dénoncé par Boudon. Il s'agit d'une rationalité collective, typique d'une position sociale donnée. D'ailleurs quand Bertaux écrit: "Dans la mesure où ces groupes cherchent à transmettre à leurs enfants leur statut social, on peut s'attendre à ce qu'<u>ils</u> le fassent différemment" (1976, p. 124). A quoi fait référence ce "ils" si ce n'est aux <u>acteurs</u> d'une stratégie de reproduction propre à chaque classe sociale. "Pour les agents d'encadrement, puisqu'il n'y a pas de capital à transmettre, <u>on</u> fait faire aux enfants des études afin qu'ils puissent à leur tour occuper des postes d'agents d'encadrement" (Bertaux, D., 1976, p. 124). Ce "on" ne suggère-t-il pas un processus décisionnel

propre aux agents d'encadrement? Je laisse à Bertaux le soin de s'expliquer.

7) On a déjà vu qu'il ne s'agissait pas nécessairement d'une rationalité étroitement économique, et qu'elle pouvait s'élargir en terme d'une maximisation des utilités.

8) Le modèle de Boudon structuré sur ce postulat a l'avantage de dépasser à la fois les interprétations entièrement finalistes et les interprétations entièrement mécanistes du système social. Il rend compte d'effets non pas additifs, mais interactionnels, d'effets non pas linéaires, mais exponentiels. Il permet de résoudre certains paradoxes dus à la rencontre de phénomènes micro et macro sociologiques. Enfin, il se veut explicatif et non pas descriptif.

9) Finalement, il reste à démontrer que cette rationalité est en opération. Le schéma théorique du processus de décision doit être soumis à l'épreuve de validation. Car une chose est de trouver une interprétation plausible, autre chose est de démontrer que cette interprétation est vraie.

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

L'idée d'une pratique sociologique unitaire apparaît maintenant tout à fait insoutenable. En fixant son attention sur les inégalités scolaires et sociales, nommées par d'autres processus anthroponomiques on se rend compte de la diversité complexe des champs sociologiques qui engendrent des problématiques, des démarches et des techniques d'analyse fondamentalement incompatibles. Nous sommes à vrai dire en présence d'un pluralisme paradigmatique tel que défini par Thomas Kuhn, c'est-à-dire une pluralité "de structures de base de la perception, de la pensée et de l'action".

L'homo-sociologicus I (réalisme totalitaire) et l'homo sociologicus II (déterminisme méthodologique) appartiennent, au dire de Boudon, à la famille des paradigmes déterministes, l'homo-sociologicus III (paradigme wébérien) appartient à la famille des paradigmes interactionnistes. Ce classement a pour fondement le statut accordé à l'acteur et le mode d'explication utilisé.

Pour clarifier cette question il est utile de distinguer les comportements et les actions parmi l'ensemble des actes humains.

L'homo-sociologicus III soutient que les actions doivent être analysées "comme orientées vers des fins que les sujets, de manière plus ou moins consciente, s'efforceraient d'atteindre" (Boudon, R., 1977, p. 192). Ici, l'intentionalité est constitutive de l'action, mieux, elle en est l'explication. Trois remarques s'imposent à ce propos, dans le cadre d'une analyse de la demande scolaire.

Premièrement, il ne faut pas prendre l'intentionalité de scolarisation comme le fait d'une rationalité absolue. Il s'agit plutôt d'une rationalité limitée. L'analyse interactionniste utilise une axiomatique faisant du sujet "un acteur intentionnel, doté d'un ensemble de préférences, cherchant des moyens acceptables de réaliser ses objectifs, plus ou moins conscient du degré de contrôle dont il dispose sur les éléments de la situation dans laquelle il se trouve (conscient en d'autres termes des contraintes structurelles qui limitent ses possibilités d'action), agissant en fonction d'une information limitée et dans une situation d'incertitude"(Boudon, R., 1977, p. 14).

Deuxièmement, l'intentionalité de scolarisation de chacun n'est, en aucune manière, <u>liée</u> par une sorte d'engagement envers les autres. L'intentionalité n'est pas contractuelle. Elle naît de la poursuite d'intérêts individuels sans qu'il soit tenu compte de ses effets sur autrui. Mais ces intentions sont interdépendantes dans une structure d'action collective. Cela présuppose l'existence d'un contexte social institutionnel particulier: celui d'un marché. C'est bien le cas de la

demande de scolarisation dans le marché scolaire. Autrement dit, le niveau scolaire choisi par chacun est le fait d'une intentionalité dont l'interdépendance des effets n'est pas sans influencer le niveau des rémunérations pour l'ensemble. Malgré cette interdépendance, on a à faire à un contexte relationnel où chacun peut se décider "librement" de se scolariser sans tenir compte des effets de sa décision au niveau collectif.

A un autre niveau d'analyse cependant, il est indispensable de considérer certains éléments antérieurs aux actions, sous la forme d'une structuration du système de préférence par exemple. Mais "cela n'exclut pas, il est extrêmement important de le remarquer, que les comportements des individus ne soient considérés comme orientés vers des fins" (Boudon, R., 1977, p. 200). L'axiome fondamental du modèle de Boudon correspond précisément à ce cas: structuration d'un système de préférence selon le milieu social, et intentionalité explicative des taux de survie scolaire.

D'un autre côté, l'homo-sociologicus I et l'homo-sociologicus II n'appréhendent pas les actes humains comme étant orientés vers des fins, et même s'il y a intentionalité, elle n'a aucune vertu explicative. Si bien que le registre explicatif de type déterministe interprète "un comportement observé de la part d'un sujet social exclusivement à partir d'éléments antérieurs au comportement en question", peu importe la nuance entre le déterminisme strict ou probabiliste (Boudon, R., 1977, p. 235). C'est le type de langage du réalisme totalitaire selon lequel "un comportement de choix ou de décision doit être considéré comme le produit

réel du déterminisme exercé par les structures sociales sur les conduites individuelles" (Boudon, R., 1977, p. 240). C'est également le type de langage du déterminisme méthodologique dont la syntaxe prend toujours la forme suivante: "si A, alors B", exemple: si origine sociale supérieure, alors, scolarité élevée. Nous obtenons une proposition d'ordre descriptif qui demande une interprétation. "Ou bien j'interprète la relation observée en termes réalistes. Dans ce cas, il me faut juxtaposer à la relation statistique une interprétation hyperculturaliste, hyperfonctionaliste ou relevant du réalisme totalitaire. Ou bien j'interprète la relation comme un résumé, comme une sommation d'actions dont je chercherai dans une étape ultérieure à comprendre la logique (Boudon, R., 1977, p. 243). Au cours de ces confrontations théoriques nous nous sommes éloignés d'une façon de plus en plus décisive de l'approche néo-positiviste parce qu'elle semble ainsi impuissante à sortir de la "fangeuse impasse" où elle se trouve.

Nous pouvons relever également le fait que dans leur pratique sociologique, ces homo-sociologicus délimitent des "continents" qui ne se recouvrent pas. Cela est particulièrement évident entre le structuro-marxisme et le paradigme systémique de Boudon.

Raymond Boudon montre mieux que quiconque la contradiction entre l'accroissement de la scolarisation et l'existence d'une structure professionnelle donnée, contradiction produisant un effet de contingentement structurel (queuing effect) et réglée par un indice de dominance (i.e. les acteurs les mieux placés sous d'autres critères que le niveau de

scolarisation, l'origine sociale par exemple, occupent en priorité les places disponibles). Ce faisant, le processus générateur des inégalités sociales fait intervenir trois concepts majeurs: un niveau de qualification, une structure professionnelle et un indice de dominance.

Le niveau de qualification intervient dans un marché ouvert et s'explique par l'intervention de la rationalité de l'acteur propre à une position sociale donnée, et qui engendre inévitablement une hiérarchie de compétence. C'est la variable endogène du modèle.

D'autre part, au nom d'un réalisme social, la structure professionnelle est considérée comme une donnée. C'est la variable exogène du modèle. Elle n'est pas proprement parlant explicative des inégalités. Elle existe sous une forme relativement rigide. C'est un marché fermé au sens où quiconque ne peut pas se créer une place par simple décision. La configuration de cette structure professionnelle reste inexpliquée dans le modèle.

Troisièmement, la structure professionnelle n'est pas fonctionnellement reliée au processus de qualification. La relation entre le niveau de qualification et la hiérarchie professionnelle est simplement une fonction de l'indice de dominance. C'est un calcul.

Le tableau ci-après résume les caractéristiques essentielles de l'équation génératrice des inégalités sociales selon le modèle systémique de Boudon. Ainsi, il est plus facile d'en apercevoir les atouts et les vides sociologiques par rapport à l'analyse structuro-marxiste de l'appareil scolaire.

Equation génératrice des inégalités
d'après le modèle systémique de Raymond Boudon

	Qualification	Indice de dominance	Stratification : Inégalités
variable	endogène	relationnelle	exogène
noyau compréhensif du concept	P1 niveau de scolarité P2 compétence hiérarchisée		P1 places professionnelles P2 hiérarchisées
extension du concept	marché ouvert		structure fermée
processus explicatif sous-jacent	rationalité de l'acteur (fonction de la position sociale)	inexpliqué	inexpliqué

L'intervention de la rationalité de l'acteur dans le processus de qualification comble une insuffisance sociologique par rapport au mode d'analyse de Baudelot-Establet qui en font une pure abstraction. L'exclusion de l'acteur et des facteurs de déterminations qui l'entourent, crée une mécanique du processus de qualification-distribution insatisfaisante précisément parce qu'elle est automatique. Au contraire, l'appréhension de la rationalité de l'acteur, efficace dans les limites des "champs des possibles" rend compte de la flexibilité relative des inégalités scolaires dans le marché scolaire, ce qui est compatible à la fois, avec l'extension considérable du système scolaire, et l'absence d'une garantie de survie scolaire.

Mais du côté de la stratification, le modèle de Boudon laisse un vide inexpliqué en la prenant pour une donnée. Cela crée un déséquilibre considérable dans le modèle qui à cet égard manque de fondements théoriques par rapport à l'analyse marxiste des classes sociales. Ce déséquilibre atrophie la relation entre qualification et stratification à une simple fonction arithmétique qui n'est pas expliquée. En ignorant les processus de détermination structurelle des hiérarchies sociales on ne comprend pas non plus le pourquoi de cet indice de dominance. Dans la mesure où la dynamique des rapports sociaux n'est pas clairement établie le système scolaire devient une entité autonome. Par contre, en posant comme fondement théorique principal la reproduction des rapports de production, "puisqu'un mode de production n'existe dans une formation sociale qu'en se reproduisant", la relation entre qualification-distribution et classes sociales prend un contenu théorique explicatif du mode de fonctionnement de l'appareil scolaire qui est défini principalement par sa fonction de reproduction.

L'adhésion à l'un ou l'autre paradigme explique sans nul doute la virulence des critiques inspirées d'une conception manichéenne de la vérité scientifique.

Si Lipset a vu dans le modèle de Boudon une consolidation de la théorie sociologique[1], Hauser quant à lui, en souligne la naïveté socio-

---

[1]Boudon, R., Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in western society, N.Y., John Wiley & Sons, "In this volume, sociological theory comes of age" (1974, p. VI).

logique des prémisses et la faiblesse de l'argumentation (1975, p. 912). En retour, Boudon s'interdit de soustraire à Hauser sa "tartine méthodologique"[1], mais l'avise en même temps de la superficialité descriptive de ses modèles (1975, p. 1187). Des modèles, dont la construction relève plus d'un automatisme que d'un approfondissement théorique, selon Coser (1976, p. 37).

Baudelot-Establet ne sont pas plus à l'abri de l'hérésie scientifique puisque pour Tréanton, ces auteurs mêlent étroitement le vrai et le faux quand il ne s'agit pas de trahison des chiffres et de l'esprit à cause d'un parti-pris "sociologisant": "Si nous sommes sévères pour l'Ecole capitaliste, c'est que nous pensons que la sociologie de l'éducation doit assurer ses premiers pas sur le terrain du Sérieux Scientifique (SS) et non de la Passion Prédicante (PP)" (1972, p. 438). Le terrain sociologique sérieux doit inclure les facteurs se rattachant au milieu familial et aux caractéristiques individuelles: "L'inégalité tient aussi, pour une large part, à un ensemble de déterminismes psychosociaux qui ne procèdent pas de l'école et ne la concernent qu'indirectement" (Tréanton, J.A., 1973, p. 430). Or, ce qui est preuve du sérieux de l'analyse pour ce dernier est dérisoire et illusoire pour Baudelot-Establet:

---

[1]"... his methodological bread and butter".

> ...ce qui se passe à l'école primaire, disent-ils, n'a absolument rien à voir avec la psychologie, l'enfant, l'instruction, etc. Ces termes ne sont pas - ou du moins pas seulement - des balivernes, ce sont des masques... Pour rendre compte de ce qu'est l'école primaire, de ce qui s'y déroule, il a fallu introduire, ne serait-ce qu'au niveau de la description, des termes nouveaux, à savoir: "classes sociales"; "rapports de production"; "exploitation"; "idéologie"; "inculcation"; "assujettissement"; "refoulement"; "travestissement"; "domination idéologique" (1971, p. 279).

Ce choc des idées cache probablement d'autres enjeux que la simple vocation scientifique et nous doutons qu'une somme jaillira de ce télescopage. Mais ce n'est pas le moindre paradoxe que de constater à propos de la question scolaire l'émergence d'un certain consensus politique qui transgresse les limites de ces paradigmes. Encore faut-il remarquer qu'il s'agit plutôt d'un consensus politique par la négative. En effet, il est un point de convergence des politiques scolaires émises par nos trois homo-sociologicus: l'école, et par conséquent les politiques scolaires, semblent impuissantes face au redressement des inégalités sociales, ou au dépérissement des classes sociales. Pendant que Christopher Jencks conclut sur la nécessité d'une intervention directe sur les institutions économiques, ce que d'autres pays nomment "socialisme" ajoute-t-il, Raymond Boudon conclut dans le même sens: "une politique d'égalité sociale et économique directe peut seule atténuer les inégalités dans leurs différentes formes" (1973, p. 218). Il n'est pas jusqu'à Hauser, le grand contradicteur de Boudon, qui s'accorde sur ce point avec celui-ci: "Il est peu probable, dit-il, que l'atténuation des inégalités sociales et

économiques passe par des politiques indirectes telles que l'égalisation des chances scolaires" (1975, p. 912). De telles conclusions doivent apparaître à Baudelot-Establet comme des enfonçures de portes ouvertes puisque celles-ci constituent les prémisses de leurs analyses: "Tout ce qui se passe à l'école... ne peut s'expliquer que par ce qui se passe en dehors, c'est-à-dire dans la division capitaliste du travail" (1975, p. 9). Baudelot-Establet ne peuvent donc pas être en désaccord avec les conclusions de leurs "collègues" sauf qu'elles auraient dû tracer la ligne de départ et non celle d'arrivée. La nécessité de cette inversion dans la démarche est explicitement reconnue par Samuel Bowles et Herbert Gintis: "Nous avons vu que les réformes libérales en éducation et les théories sociologiques sur lesquelles elles sont basées ont échoué à cause d'une compréhension inadéquate du système économique. Nous n'avons pas l'intention de répéter ces erreurs. Nous devons consacrer nos efforts à l'analyse du système économique pour fonder une véritable théorie de rechange en éducation" (1977, p. 53). Est-ce l'indice d'un dépassement paradigmatique? Nous laissons ouvertes les portes de cette histoire.

DEUXIEME PARTIE

LE PROCESSUS DE QUALIFICATION-DISTRIBUTION DU SECONDAIRE V A L'UNIVERSITE

La théorie pour la théorie, c'est de l'abstraction, et la statistique pour la statistique, c'est de l'empirisme; deux "déviations" qui ne permettront jamais de comprendre la réalité des processus sociaux. Les connaissances objectives du social se construisent au cours d'une interférence complexe entre le discours théorique et l'épreuve de validation empirique.

Dans cette deuxième partie, nous cherchons à valider un certain nombre d'énoncés théoriques fondamentaux extraits de la théorie dualiste du système scolaire et de la théorie de la rationalité de l'acteur. Ce qui est analysé c'est, dans un premier temps, la fonction de reproduction du système scolaire en vérifiant l'adéquation de quelques propriétés essentielles du concept de réseau; c'est, dans un deuxième temps, la structure des processus décisionnels d'orientation scolaire, d'où l'intitulé de cette recherche: Structures décisionnelles dans le processus de qualification-distribution. Cette intégration analytique soulève un dilemme: Comment la fonctionalité globale de reproduction du système scolaire est-elle assurée par l'agrégation des processus décisionnels individuels, et réciproquement?

L'analyse qui suit fait usage des données recueillies par le projet A.S.O.P.E.. Ce projet constitue une entreprise innovatrice dans la recherche sociologique en éducation, tant par l'ampleur et la diversité des échantillons que par la structure longitudinale de la cueillette des données. Comme le sigle l'indique, l'objet central du projet porte sur les "aspirations scolaires et les orientations professionnelles" des étudiants. "La recherche ASOPE a comme premier objectif de décrire et d'expliquer les orientations des jeunes dans le système scolaire, leurs choix professionnels, le passage de l'école au travail, aussi bien que le passage du travail à l'école dans les cas où il se produit, et enfin leurs cheminements sur le marché du travail" (Cahiers ASOPE, vol. I, p. 8). La recherche voulait couvrir le cursus scolaire du secondaire I jusqu'à la quatrième année universitaire tout en limitant la cueillette des données sur une période de six ans. Pour ce faire, trois cohortes de jeunes ont été suivies simultanément à partir du secondaire I (Cohorte I), du secondaire V (Cohorte III), et du CEGEP II (Cohorte IV)[1].

---

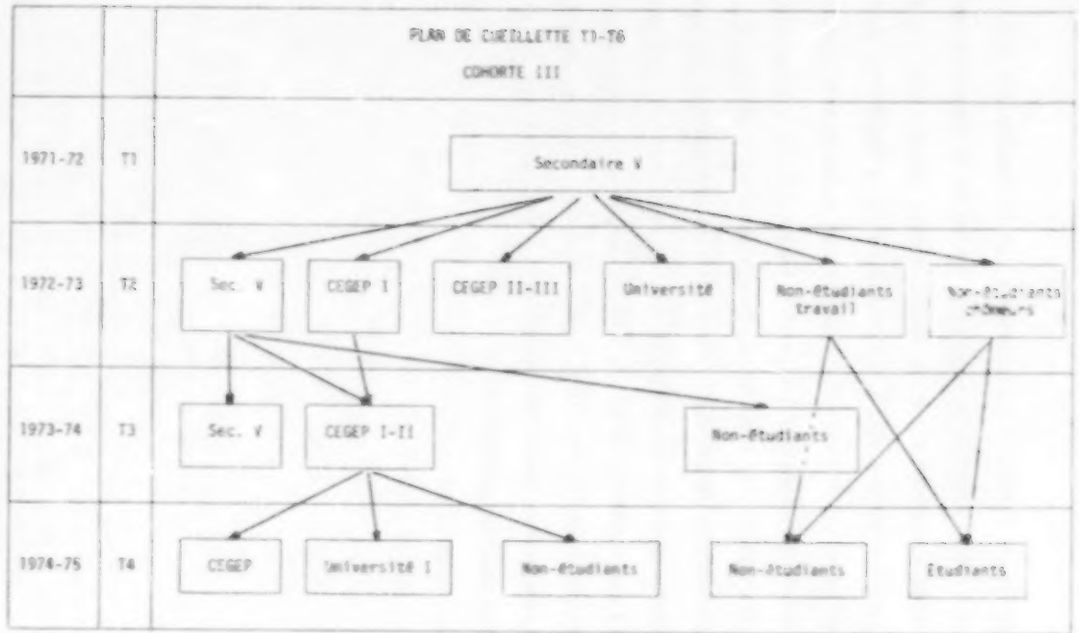
[1]Un quatrième échantillon de jeunes a été tiré en secondaire III (Cohorte II) dans le seul but d'une analyse comparative avec l'étude de Porter et Blishen: Does Money matter?, York University, 1973; cf. Laforce, L., Les aspirations scolaires et professionnelles des étudiants de niveau secondaire du Québec et de l'Ontario: une analyse comparative, 1978.

De plus, le projet ASOPE dispose d'un échantillon de parents corrélatif aux échantillons d'étudiants en secondaire I et secondaire V, et d'un échantillon d'enseignants dans les écoles des étudiants de secondaire I, plus un groupe d'administrateurs constitué d'au moins un informateur pour chaque école.

La construction du modèle d'échantillonnage et la première cueillette des données en 1971-72 ont été confiées au Centre de Sondage de.../

Nous avons travaillé exclusivement sur la Cohorte III dont le plan de cueillette apparaît ci-dessous. Son point de départ en 1971-72 se situait en secondaire V. Après quatre années successives, ces étudiants peuvent atteindre soit l'université, soit le CEGEP III, ou être entrés sur le marché du travail. L'analyse de cette Cohorte s'avère particulièrement stratégique puisqu'elle touche à trois niveaux institutionnels différents: le secondaire, le collégial et l'université. Le lecteur trouvera en annexe une série d'analyses méthodologiques portant sur la représentativité des échantillons, la validation des informations sur le milieu social d'origine, la classification des professions, la validation des dimensions de la réussite scolaire, l'analyse longitudinale des cheminements scolaires, ainsi qu'une estimation des biais dus à l'érosion de l'échantillon.

/...l'Université de Montréal. Par la suite, le dossier a été tenu par le Centre de Recherche sur l'Opinion Publique (C.R.O.P.). Sur les échantillons, cf. L'échantillonnage pour la recherche ASOPE, Rapport du Centre de Sondage, Centre de Sondage de l'Université de Montréal, Montréal 1973 et BELAND, P., Les échantillons d'ASOPE, miméo, 1978.


PLAN DE CUEILLETTE T1-T6
COHORTE III
1971-72
T1
Secondaire V
1972-73
T2
Sec. V
CEGEP I
CEGEP II-III
Université
Non-étudiants travail
1973-74
T3
Sec. V
CEGEP I-II
Non-étudiants
1974-75
T4
CEGEP
Université I
Non-étudiants
Non-étudiants
Étudiants

CHAPITRE I

L'ECOLE EST DIVISEE

En opposition à une conception multi-variée de l'école, conception traditionnelle d'une école diversifiée, reflet d'une société pluraliste, nous travaillons dans la perspective d'une école divisée. Cette conception a des fondements théoriques qui élucident les formes structurelles et le mode de fonctionnement du système scolaire dans la société capitaliste. L'école n'est pas constituée d'un tronc commun au sens où la scolarisation ne différerait que quantitativement. Le système scolaire est structuré sur l'institutionalisation de deux réseaux (le général et le professionnel) qualitativement différents tant par le type de formation que par les fonctions de distribution des agents. La notion de réseau appliquée au système scolaire implique que:

1) dans chaque réseau il existe des points de bifurcation pré-définis en deçà desquels s'inscrit un processus de qualification particulier;

2) chaque réseau opère un recrutement préférentiel de sorte que les cheminements scolaires (orientation, survie) dépendent de la position sociale des parents : de plus, la composition sociale de chaque réseau doit être homogène;

3) ces réseaux sont hiérarchisés de telle sorte que le réseau général est inaccessible à partir du professionnel; les transferts possibles ne peuvent être que du général au professionnel;

4) enfin, les réseaux conduisent les élèves à des places spécifiques dans la structure professionnelle telle qu'elle existe à un moment donné.

Ce sont les conditions minimales de la fonction de reproduction de l'appareil scolaire.

Si la forme la plus manifeste de la division scolaire tient au type de formation, il faut remarquer que celle-ci est amplifiée par le fait que ces réseaux sont plus ou moins développés selon les secteurs institutionnels. Dans le système scolaire québécois, cette polarisation est manifeste entre le secteur français vs anglais, et entre le secteur public vs privé. L'analyse de cette division primaire (formation générale vs professionnelle) doit donc se faire dans les cadres institutionnels du système scolaire, selon le secteur français vs anglais, et selon le statut public vs privé de l'école.

Nous analysons ci-après quelques implications majeures de cette conception dualiste de l'école du secondaire V à l'université: premièrement en caractérisant l'environnement socio-économique familial des étudiants en secondaire V dans le secteur français et anglais selon le statut public-privé de l'école et selon la formation scolaire; deuxièmement, par l'analyse des transferts d'orientation du secondaire V à l'université; troisièmement, par le calcul des probabilités de transition sur cette section du cursus scolaire selon le type de formation dans chacun des secteurs; quatrièmement, par le calcul des probabilités de transition sur ce même parcours scolaire selon l'origine sociale.

1.1 L'environnement socio-économique familial des étudiants au secondaire V, 1971-72

L'école opère un recrutement spécifique dans chaque réseau selon l'origine sociale. Observer les variations de ce recrutement à une étape donnée du cursus scolaire, c'est tenir compte dans un même temps de l'ensemble des mécanismes de sélection, de réussite, d'orientation, de transferts qui sont intervenus en amont du point d'observation. L'environnement socio-économique familial des étudiants en secondaire V doit donc s'interpréter comme la résultante des effets cumulés de ces mécanismes. La profession et l'éducation des parents peuvent être considérées comme deux dimensions de cette résultante.

1.1.1 Le milieu professionnel familial.

Pour les fins de cette analyse, nous réduisons à cinq les catégories professionnelles des pères et des mères, soit:

1-	professionnel et cadre	professionnel semi-professionnel cadre supérieur cadre moyen
2-	travail de bureau	
3-	ouvrier	spécialisé semi-spécialisé manoeuvre
4-	fermier	
5-	petit propriétaire	

Deux catégories professionnelles des pères sont inégalement représentées selon l'orientation. Il s'agit surtout des enfants de professionnels-cadres et des enfants d'ouvriers (cf. tableau I en annexe). Ne retenant que ces deux catégories professionnelles on peut établir les comparaisons suivantes à partir du tableau 4. Les enfants de professionnels-cadres sont sur-représentés au cours général tandis que les enfants d'ouvriers y sont sous-représentés. Ces variations sont accentuées selon le secteur français-anglais: l'école anglaise recrute plus les fils et filles de professionnels que le secteur français et inversement pour les enfants d'ouvriers. Le statut privé de l'école accroît encore ces écarts de représentation dans le même sens pour ce qui est du secteur français, tant du côté général que professionnel, et du côté général seulement, pour ce qui est du secteur anglais. La seule "anomalie" dans ces variations se situe dans le secteur anglais professionnel où l'école privée recrute plus d'enfants d'ouvriers et moins d'enfants de professionnels-cadres que l'école publique.

L'orientation des jeunes en secondaire V ne présente pas une forte polarisation selon le statut du père. Mais la sommation de ces effets avec les effets de sélection selon le statut et le secteur de l'école aboutit à des oppositions extrêmes: Ainsi, dans le réseau général-privé-anglais, 76% des élèves sont fils ou filles de professionnels-cadres et seulement 6.5% sont de père ouvrier. Par contre, dans le secteur professionnel-public-français, 15% sont de père professionnel-cadre contre 63% de père ouvrier.

Tableau 4

Pourcentages de fils ou filles de professionnels-cadres et d'ouvriers au secondaire V, 1971-1972[1], selon la formation, le statut et le secteur de l'école.

Formation	Secteur de l'école	Statut de l'école	Catégorie professionnelle du père	
			professionnel/cadre	ouvrier
générale	français	public	29.4%	46.4%
générale	français	privé	36.5%	33.4%
générale	anglais	public	57.5%	25.3%
générale	anglais	privé	76.0%	6.5%
professionnelle	français	public	15.0%	63.0%
professionnelle	français	privé	27.4%	45.2%
professionnelle	anglais	public	40.0%	38.7%
professionnelle	anglais	privé	30.2%	47.2%

[1]Source: tableau I en annexe (les tableaux numérotés en chiffres romains sont rassemblés en annexe).

Les variations du côté de la profession de la mère paraissent moins marquées mais vont dans le même sens selon la formation, le statut et le secteur de l'école (cf. tableau II).

1.1.2 Le milieu culturel familial.

Le niveau de scolarité des parents est un indicateur du milieu culturel familial. On remarque à partir des tableaux III et IV que le

milieu culturel familial offre des potentialités d'héritage bien différentes selon l'orientation, le statut et le secteur scolaire: ainsi, 50.1% des pères ont moins de 8 années de scolarité dans le secteur général-public-français, et 4.5% seulement dans le secteur général-privé-anglais. On observe la même tendance en ce qui concerne la scolarité des mères. Le cours professionnel retient davantage les élèves de milieu culturel familial pauvre (cf. tableau 5).

Tableau 5

Pourcentage des parents ayant moins de 8 années de scolarité, secondaire V, 1971-1972, selon la formation, le statut, le secteur de l'école.

Formation	Secteur de l'école	Statut de l'école	Pourcentage des parents ayant moins de huit années de scolarité	
			Père	Mère
générale	français	public	50.1%	48.7%
générale	français	privé	36.5%	33.5%
générale	anglais	public	18.5%	16.5%
générale	anglais	privé	4.5%	7.5%
professionnelle	français	public	66.2%	64.6%
professionnelle	français	privé	47.7%	42.0%
professionnelle	anglais	public	32.7%	26.4%
professionnelle	anglais	privé	48.3%	44.7%

Source: Tableaux III et IV.

Nous sommes donc en présence d'un système scolaire dont les mécanismes de sélection, d'orientation, de transferts jusqu'en secondaire V

créent une certaine polarisation des étudiants selon l'origine sociale dans les deux réseaux scolaires, polarisation largement accentuée par le statut et le secteur de l'école.

1.1.3 L'environnement socio-économique familial dans le secteur anglais, selon la langue maternelle.

Un autre aspect de ces mécanismes en jeu qui assurent à chaque secteur scolaire un recrutement spécifique peut s'observer en comparant le milieu socio-économique familial selon la langue maternelle dans le secteur anglais. Cette comparaison tend à démontrer que le secteur anglais recrute une couche privilégiée d'étudiants francophones dont les caractéristiques de l'environnement familial se rapprochent parfois davantage de celles de la clientèle de langue maternelle anglaise que de celles de la clientèle du secteur français.

Dans le tableau V nous comparons les distributions des professions et du niveau de scolarité des parents entre le secteur français et les francophones du secteur anglais d'une part, et entre ces derniers et les anglophones du secteur anglais d'autre part, ceci pour la région métropolitaine de Montréal. Les coefficients de dissimilarité entre ces trois distributions soulignent l'hétérogénéité de l'environnement familial des francophones inscrits au secteur anglais par rapport à celui de l'ensemble de la clientèle du secteur français. Et il est significatif que ces coefficients indiquent une homogénéité plus grande de l'environnement familial en terme de scolarité du père dans le secteur anglais, par rapport à l'environnement familial des francophones du secteur anglais et du secteur français en général.

1.2 Les changements d'orientation scolaire du secondaire V à l'université

Les changements d'orientation scolaire tiennent une importance décisive dans la thèse dualiste du système scolaire puisqu'une libre circulation des étudiants d'un réseau à l'autre finirait par aplanir toutes différences inter-sectorielles. La clientèle scolaire constituerait alors une sorte de "melting pot" dans lequel les probabilités de survie s'égaliseraient. L'orientation est déterminante sur les destins de vie:

1) parce qu'il existe une hiérarchie inter-sectorielle en termes de recrutement, de cheminements scolaires et de débouchés;

2) parce que les transferts sont interdits, ou s'il y en a, ils sont en sens unique c'est-à-dire du général au professionnel.

1.2.1 Secteur français.

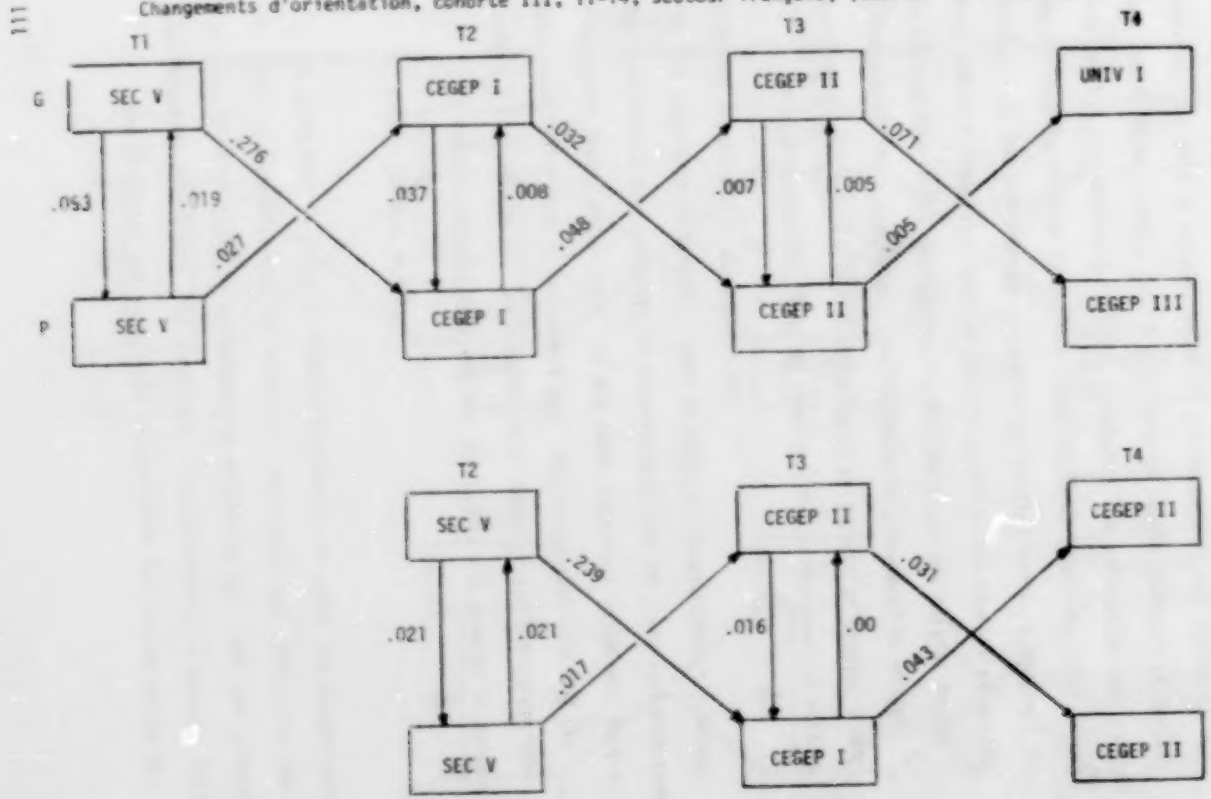
Le schéma 4 représente les taux de transferts général-professionnel et vice versa, du secondaire V à l'université.

Les changements d'orientation en secondaire V, temps 1 vers le CEGEP sont pour la plupart dans le sens général → professionnel (28%), alors qu'ils sont de l'ordre de 3% du professionnel au général.

Les probabilités de transfert des stationnaires du secondaire V, temps 2 se comparent à celles du temps 1 - 24% du général au professionnel et 2% inversement. Il y a donc fermeture quasi-totale du CEGEP général aux élèves du secondaire V professionnel.

Schéma 4

Changements d'orientation, cohorte III, T1-T4, secteur français, (source: cf. tableau 7).



Par la suite, les transferts représentent une infime partie des déplacements possibles. Les transferts professionnel → général entre le CEGEP I et le CEGEP II atteignent un maximum de 5%. Pour les étudiants en CEGEP II professionnel, la porte de l'université est close alors que 7% des étudiants en CEGEP II général bifurquent au CEGEP III professionnel.

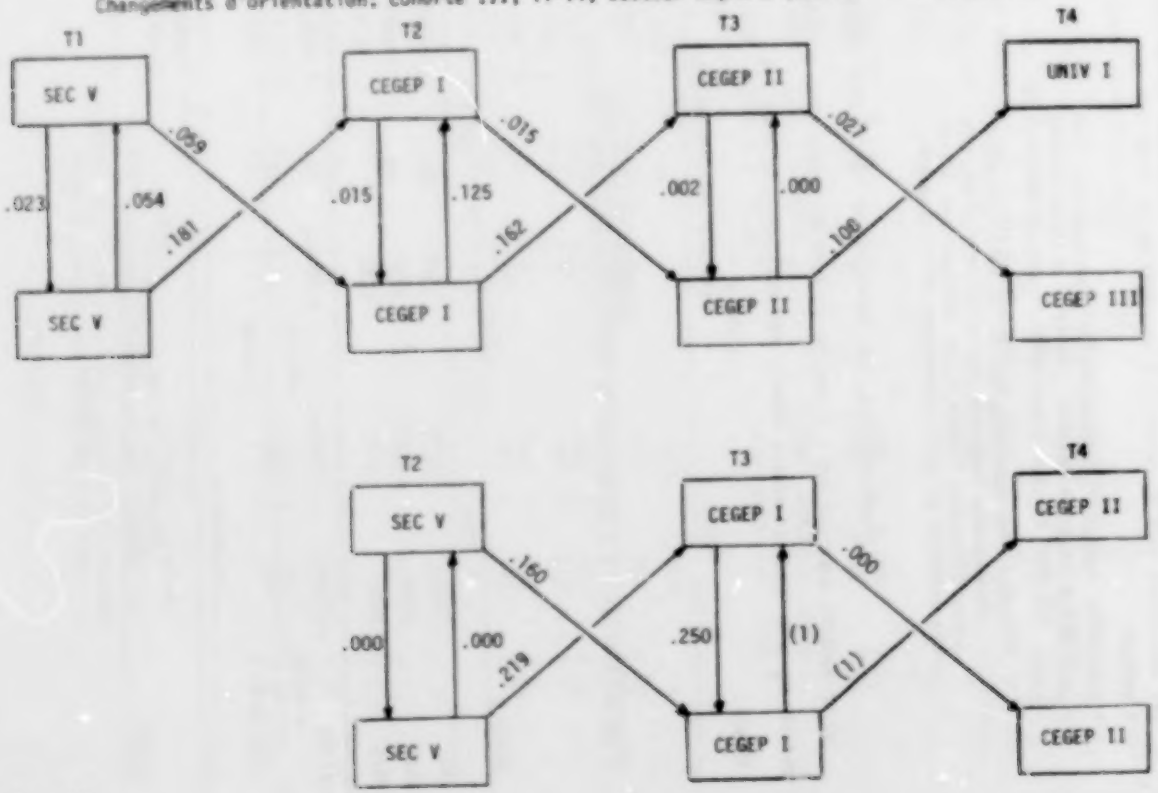
1.2.2 Secteur anglais.

Le secteur anglais contrôle ces transferts à l'inverse du secteur français (cf. schéma 5). En secondaire V, temps 1, les transferts professionnel → général atteignent 18%, soit trois fois plus que les transferts dans l'autre sens. Et aux temps suivants, le secteur général est plus ouvert aux étudiants du professionnel que ne l'est le professionnel aux étudiants du général. Même en CEGEP II professionnel, l'université est accessible à 10% d'entre eux.

La comparaison des types de transfert par niveau dans le secteur français et anglais, telle que représentée au tableau 6, établit d'une façon claire ces différences. Les changements d'orientation général → professionnel, qui constituent en quelque sorte une voie de garage, sont toujours supérieurs dans le secteur français par rapport au secteur anglais. Et les changements d'orientation professionnel → général, qui constituent une voie de rattrapage, sont toujours supérieurs dans le secteur anglais par rapport au secteur français. Les transferts dans le secteur français contribuent donc à l'érosion du réseau général, le réseau "enrichi"; et dans le secteur anglais, ils permettent une récupération des effectifs scolarisés dans le réseau professionnel.

Schéma 5

Changements d'orientation, cohorte III, T1-T4, secteur anglais (Source: cf. tableau 8)



(1) n<30

Tableau 8

Changements d'orientation, cohorte III,
selon le niveau et le secteur.

	Transferts			
	G → P		P → G	
	Secteur		Secteur	
Niveau	Français	Anglais	Français	Anglais
SEC V	.2918	.0738	.0282	.2164
CEGEP I	.0324	.0150	.0499	.1715
CEGEP II	.0761	.0279	.0052	.1167

1.3 Les cheminements scolaires du secondaire V à l'université selon l'orientation scolaire

1.3.1 Secteur français.

Les taux de transition pour chaque niveau et temps dans le secteur français sont présentés dans le tableau 7[1]. Une première lecture de ce tableau nous permet de souligner les faits suivants:

1) L'orientation en secondaire V est la première condition déterminante sur l'avenir scolaire puisque 81% des étudiants du professionnel abandonnent comparativement à 23% des étudiants du général.

2) L'accessibilité au CEGEP s'élève à 11% pour les étudiants en secondaire V professionnel et à 65% pour les étudiants en secondaire V général.

[1]Il est utile de se reporter à l'annexe VI pour identifier les cheminements analysés.

Tableau 7

Taux de transition, par niveau et temps, cohorte III, secteur français, selon l'orientation

NIVEAU		SEC V			NIVEAU		SEC V		
		Général		Profes-sionnel			Général		Profes-sionnel
TEMPS 1	P^5_1 G	.375	P	.080	TEMPS 2	P^5_2 G	.314	P	.072
	P	.276	G	.027		P	.239	G	.017
	S^5_1 G	.066	P	.068		S^5_2 G	.021	P	.102
	P	.053	G	.019		P	.021	G	.021
	A^5_1 G					A^5_2			
	P	.230		.806			.405		.788
	n	3037		1972			188		236
		CEGEP I					CEGEP I		
TEMPS 2	P^6_2 G	.828	P	.789	TEMPS 3	P^6_3 G	.718	P	.750
	P	.032	G	.048		P	.031	G	.043
	S^6_2 G	.013	P	.045		S^6_3 G	.016	P	.043
	P	.037	G	.008		P	.016	G	----
	A^6_2 G					A^6_3			
	P	.090		.110			.219		.164
	n	1047		874			64		116
		CEGEP II					CEGEP II[1]		
TEMPS 3	P^7_3 UNIV	.614	CEGEP III	.824	TEMPS 4	P^7_4 UNIV	.614	CEGEP III	.824
	CEGEP III	.071	UNIV	.005		CEGEP III	.071	UNIV	.005
	S^7_3 G	.072	P	.044		S^7_4 G	.072	P	.044
	P	.007	G	.005		P	.007	G	.005
	A^7_3								
		.236		.122			.236		.122
	n	691		550			50		24

1. Les taux du CEGEP II, temps 4 sont provisoires. Ils proviennent du temps 3.

P = Passage au niveau supérieur.

S = Stationnaire au même niveau scolaire.

A = Abandon.

3) Les probabilités de transition des stationnaires en secondaire V professionnel du temps 2 ne changent guère par rapport à celles du temps 1. Par contre, la probabilité d'entrer au CEGEP pour les stationnaires en secondaire V général baisse à 55% parallèlement à l'augmentation jusqu'à 41% de la probabilité d'abandon.

4) Les taux de survie en CEGEP I sont très élevés, tant au général qu'au professionnel, respectivement .91 et .89 au temps 2. Ils accusent une légère baisse au temps 3 (.78 et .75). On ne note pas de transferts importants en CEGEP I.

5) Deux avenirs se présentent en CEGEP II selon l'orientation: l'université pour les étudiants du général et le CEGEP III pour les étudiants du professionnel selon un taux respectif de .61 et .82. Le taux de survie pour ces derniers reste très élevé, soit .88. Il baisse à .76 pour les étudiants du général.

Les probabilités de transition par niveau, calculées sur deux temps successifs pour un niveau donné (SEC V T1 et T2) (CEGEP I T2 et T3) (CEGEP II T3 et T4) permettent la reconstitution de l'évolution de la cohorte selon l'orientation (cf. schéma 6).

Les étudiants stationnaires au même niveau sur trois temps consécutifs sont considérés comme résidus. Les étudiants stationnaires sur deux temps consécutifs sont intégrés dans le calcul des probabilités de transition. On ne retiendra dans le schéma général que les taux de passage, avec ou sans transfert, et les taux d'abandon.

La répartition des 10,000 effectifs selon l'orientation en secondaire V, temps 1 est basée sur les pourcentages observés au temps 1. Il suffit d'appliquer successivement les taux de transition à ces effectifs

pour développer les cheminements majeurs de la cohorte jusqu'à l'université et au CEGEP III. On observe, alors, les faits suivants:

1) Le taux de survie en secondaire V général est de .69. Il atteint .11 en secondaire V professionnel.

2) Le CEGEP est alimenté essentiellement par le secondaire V général dans une proportion de: 4057/4521 = .90.

3) Le CEGEP I professionnel puise ses effectifs essentiellement au secondaire V général dans une proportion de 1722/2070 = .83.

4) A partir du CEGEP I, les changements d'orientation concernent 8% des étudiants.

5) Le taux d'abandon global du secondaire V à l'université, côté général, est de 2287/5900 = .39; par rapport à 3994/4100 = .97 du côté du professionnel.

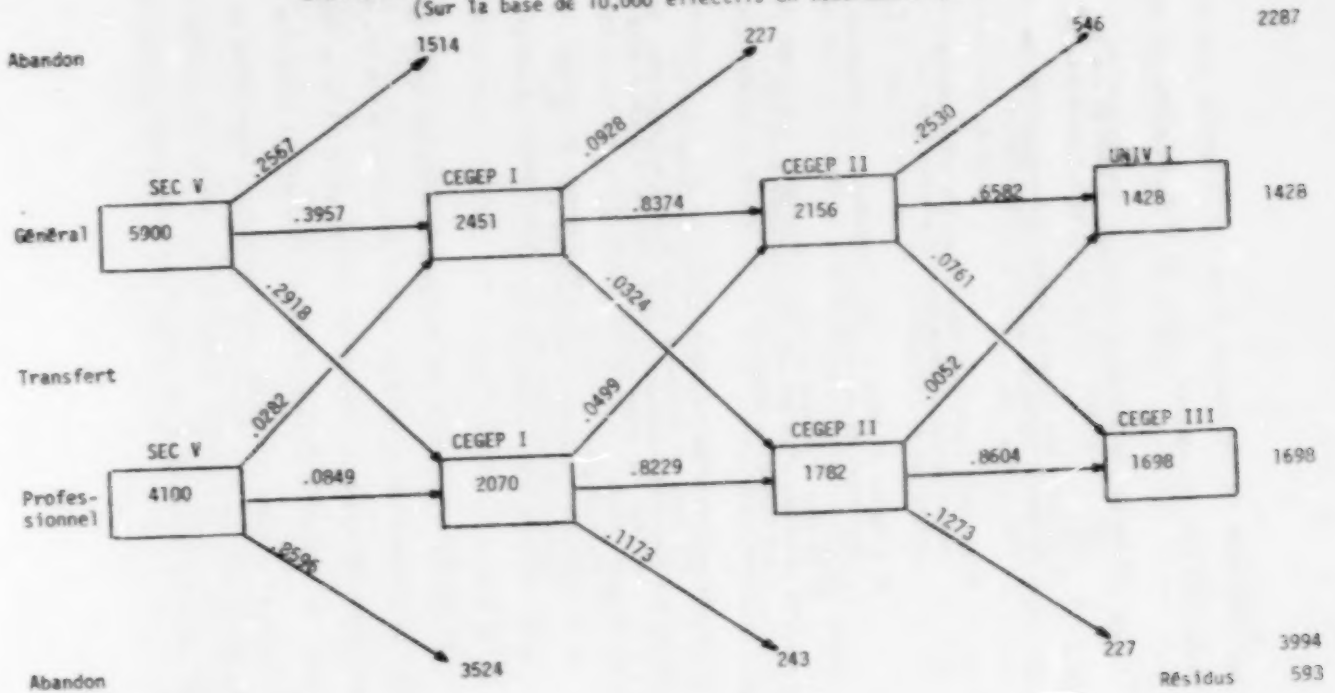
6) Au total, sur 10,000 étudiants en secondaire V, Tl, 6300 ont abandonné leurs études au cours des cinq années suivantes, 1400 entrent à l'université et 1700 au CEGEP professionnel III.

7) Une fois entré au CEGEP professionnel, la probabilité d'achever le programme est de .71. Une fois entré au CEGEP général, la probabilité d'atteindre l'université est de .55.

De cette vision globale des cheminements scolaires entre le secondaire V et l'université ou le CEGEP III, il en ressort des points de bifurcation pré-définis dont l'importance stratégique est liée au réseau scolaire. Le secondaire V professionnel et le CEGEP III professionnel constituent des classes terminales qui s'ouvrent unilatéralement sur le marché du travail. Par contre, le secondaire V général et le CEGEP II général constituent des points de bifurcation stratégiques puisqu'ils

Schéma 6

Evolution de la cohorte III, T1-T5, 1971-75, secteur français,
(Sur la base de 10,000 effectifs en secondaire V).



Source: Tableau VI.

structurent des alternatives de cheminement. De ce fait, on peut déjà dire que le secondaire général secteur français ne prédétermine pas l'orientation générale vs professionnelle au niveau du CEGEP. Et la scolarisation au CEGEP général constitue la garantie restreinte d'une scolarisation universitaire.

1.3.2 Secteur anglais.

Les taux de transition dans le secteur anglais diffèrent significativement de ceux du secteur français en plusieurs points de bifurcation (cf. tableau 8). En premier lieu, à la fin du secondaire V général, temps 1, la probabilité d'entrer au CEGEP I général s'élève à .60 comparativement à .38 dans le secteur français. Le secteur anglais n'offre pratiquement pas d'alternative d'orientation générale / professionnelle au CEGEP. En CEGEP I, le réseau général représente 90% des effectifs du secteur anglais et seulement 55% dans le secteur français. Le réseau CEGEP général anglais absorbe donc la quasi-totalité des étudiants scolarisés en secondaire général. Plus que cela, les étudiants en secondaire V professionnel rejoignent dans une proportion plus élevée le cours général que le cours professionnel (.18 au lieu de .05). Leur taux d'abandon est de .61 au lieu de .81 dans le secteur français.

Cette situation change sensiblement pour les stationnaires du secondaire V temps 2, où les taux d'abandon s'élèvent tant du côté général que professionnel. Seize pourcent (16%) étudiants du général entrent

en GEGEP I professionnel, et 28% des étudiants du professionnel entrent au CEGEP I général.

En CEGEP I temps 2, les taux de survie plafonnent à un niveau très élevé. Les étudiants en professionnel ont encore la possibilité de changer d'orientation pour réintégrer le CEGEP général dans une proportion de 16%.

A la sortie du CEGEP II général, l'université acueille 78% des étudiants. En CEGEP II professionnel, 70% poursuivent leur cours professionnel et 11% s'orientent vers l'université.

En suivant la même démarche que pour le secteur français, nous pouvons reconstituer l'évolution des effectifs du secteur anglais à partir des taux de transition par niveau (cf. tableau VII et schéma 7).

La répartition des effectifs selon l'orientation en secondaire V est basée sur les pourcentages observés au temps 1 comme nous l'avons fait pour le secteur français.

Voici les faits saillants:

1) Le taux de survie en secondaire V général atteint .70. Il se compare à celui du secteur français à la différence près que 90% des étudiants qui survivent s'orientent vers le CEGEP général alors qu'ils le font dans une proportion de 60% dans le secteur français.

2) Vingt-deux pour cent (22%) des étudiants en secondaire professionnel rejoignent le CEGEP général, cheminement invisible dans le secteur français.

Tableau 8

Taux de transition, par niveau et temps, cohorte III
secteur anglais, selon l'orientation.

NIVEAU		SEC V		NIVEAU		SEC V	
		Général	Profes-sionnel			Général	Profes-sionnel
TEMPS 1	P_1^5 G	.596	P .049	TEMPS 2	P_2^5 G	.340	P .063
	P_1^5 P	.059	G .181		P_2^5 P	.160	G .219
	S_1^5 G	.093	P .108		S_2^5 G	.032	P ----
	S_1^5 P	.023	G .054		S_2^5 P	----	G ----
	A_1^5	.229	.608		A_2^5	.468	.718
	n	1633	204			94	32
		CEGEP I				CEGEP I[1]	
TEMPS 2	P_2^6 G	.888	P .632	TEMPS 3	P_3^6 G	.675	P .632
	P_2^6 P	.015	G .162		P_3^6 P	----	G .162
	S_2^6 G	.021	P .044		S_3^6 G	.025	P .044
	S_2^6 P	.015	G .015		S_3^6 P	.025	G .015
	A_2^6	.061	.147		A_3^6	.275	.147
	n	791	68		n	40	18
		CEGEP II				CEGEP II[2]	
TEMPS 3	P_3^7 UNIV	.778	CEGEP III .703	TEMPS 4	P_4^7 UNIV	.778	CEGEP III .703
	P_3^7 CEGEP III	.027	UNIV I .108		P_4^7 CEGEP III	.027	UNIV .108
	S_3^7 G	.037	P .081		S_4^7 G	.037	.081
	S_3^7 P	.002	G ----		S_4^7 P	.002	----
	A_3^7	.156	.108		A_4^7	.156	.108
	n	513	37		n	19	3

1. Les taux proviennent du CEGEP I, T2.
2. Les taux sont provisoires. Ils proviennent du TEMPS 3.

3) En CEGEP I, les changements d'orientation favorisent encore une intégration au cours général dans une proportion de 17%.

4) Le taux d'abandon global du côté général est de 3649/8800 = .41. Il se compare à celui du secteur français (.39). Du côté professionnel, il s'élève à .81; et se compare également à celui du secteur français (.97).

5) Cependant, et c'est là une autre marque distinctive du secteur anglais, sur 10,000 étudiants en secondaire V, 4230 ont abandonné leurs études avant l'université ou le CEGEP III. Il y en a 6281 dans le secteur français, soit 20% de plus.

6) Notons encore qu'à partir du secondaire V les étudiants du secteur anglais entrent à l'université dans une proportion de 44% soit trois fois plus que dans le secteur français, et seulement 6% finissent en CEGEP III professionnel soit proportionnellement trois fois moins que dans le secteur français.

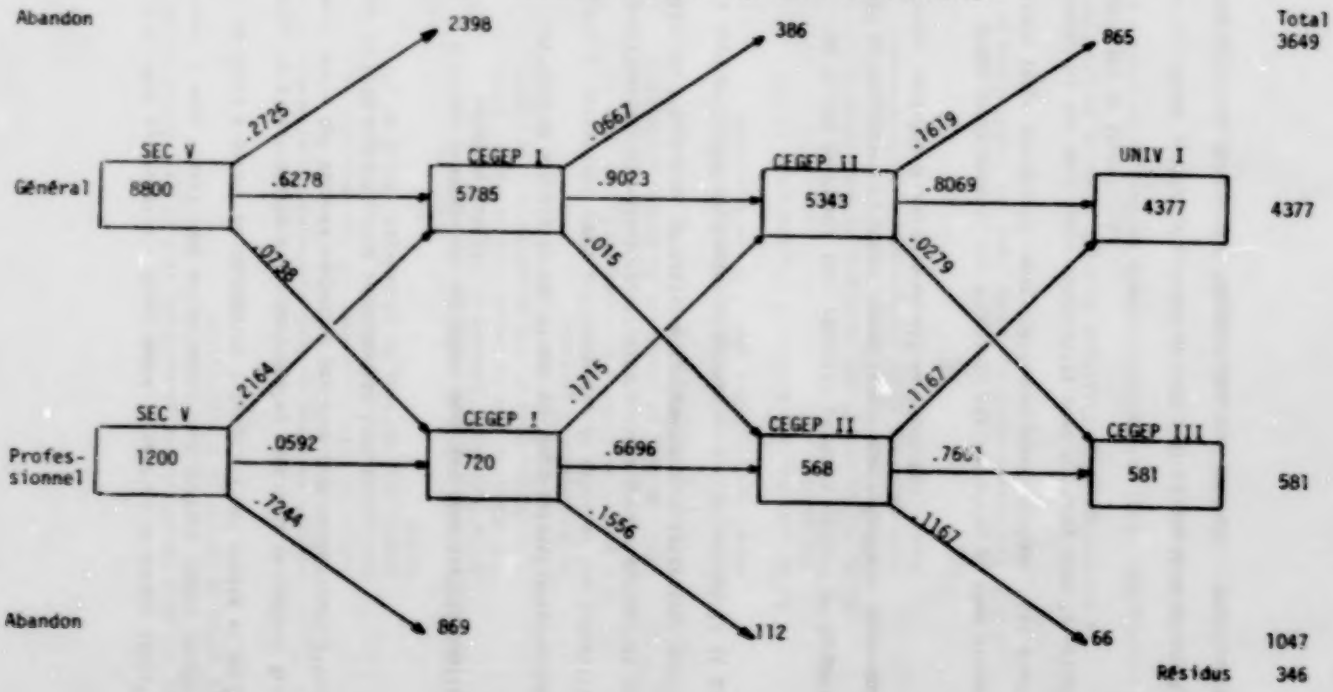
A la différence du secteur français, on peut dire que le secondaire général anglais prédétermine l'orientation générale au niveau du CEGEP dans une proportion de 63%, et la scolarité au CEGEP général constitue une garantie d'accès à l'université dans 73% des cas. Le secteur anglais constitue un système scolaire élitiste à l'image de la population qu'il dessert.

1.4 L'école publique versus l'école privée.

Nous avons déjà observé qu'en secondaire V, le statut de l'institution différencie le milieu d'origine des étudiants dans chaque secteur scolaire par le biais de mécanismes de recrutement, sélection, orientation spécifiques. Ces mécanismes sont à étudier tout au long du secon-

Schéma 7

Evolution de la cohorte III, T1-T5, 1971-75, secteur anglais,
(sur la base de 10,000 effectifs en secondaire V).



Source: Tableau VII.

daire V et même au primaire. Etant donné la section du cursus scolaire sur laquelle nous travaillons actuellement nous pouvons rendre compte de ce qui se passe à partir du secondaire V jusqu'à l'université et au CEGEP III selon le statut public-privé de l'école, ceci dans le secteur français seulement parce que nous ne disposons pas d'un nombre suffisant d'informations du côté anglais selon le statut de l'école.

1.4.1 Les cheminements scolaires dans les institutions publiques, secteur français.

Les taux de transition par niveau et temps selon l'orientation (tableau VIII) permettent comme précédemment, de calculer les probabilités de transition selon le niveau et l'orientation à partir desquelles est reconstituée l'évolution générale de la cohorte dans le secteur public sur la base de 10,000 étudiants en secondaire V (cf. tableau IX et schéma 8).

Ces 10,000 étudiants sont répartis entre le général et le professionnel au secondaire V, proportionnellement aux fréquences observées à ce niveau, soit 59% d'une part et 41% de l'autre.

Comme précédemment, les étudiants stationnaires au même niveau sur trois temps consécutifs sont considérés comme résidus. Les étudiants stationnaires sur deux temps consécutifs sont intégrés dans le calcul des probabilités de transition.

Les faits saillants suivent de très près ce que nous avons déjà observé au niveau du secteur français dans son ensemble. Nous les repre-

nons ici pour permettre une comparaison stricte de l'évolution des effectifs selon le statut de l'institution:

1) Les étudiants en secondaire V professionnel sont arrivés au terme de leur scolarisation et abandonnent l'école dans une proportion de 86%. Les points de filtration pour 41% des étudiants en Secondaire V se situent donc à un niveau antérieur, tout au long du secondaire, voire du primaire.

2) Quarante pour cent (40%) des étudiants du secondaire V général passent en CEGEP I général; 31% changent d'orientation pour entrer au CEGEP I professionnel; et 29% abandonnent. Le CEGEP professionnel est donc alimenté par les étudiants du Secondaire V général.

3) A partir du CEGEP I professionnel, les taux de passage jusqu'en CEGEP III plafonnent à .85 et .86. Le taux de rétention du réseau professionnel est donc très élevé (.73).

4) La transition du CEGEP I général au CEGEP II général se concrétise pour 85% des étudiants.

5) De ceux-ci, 66% entrent à l'université, et 27% abandonnent.

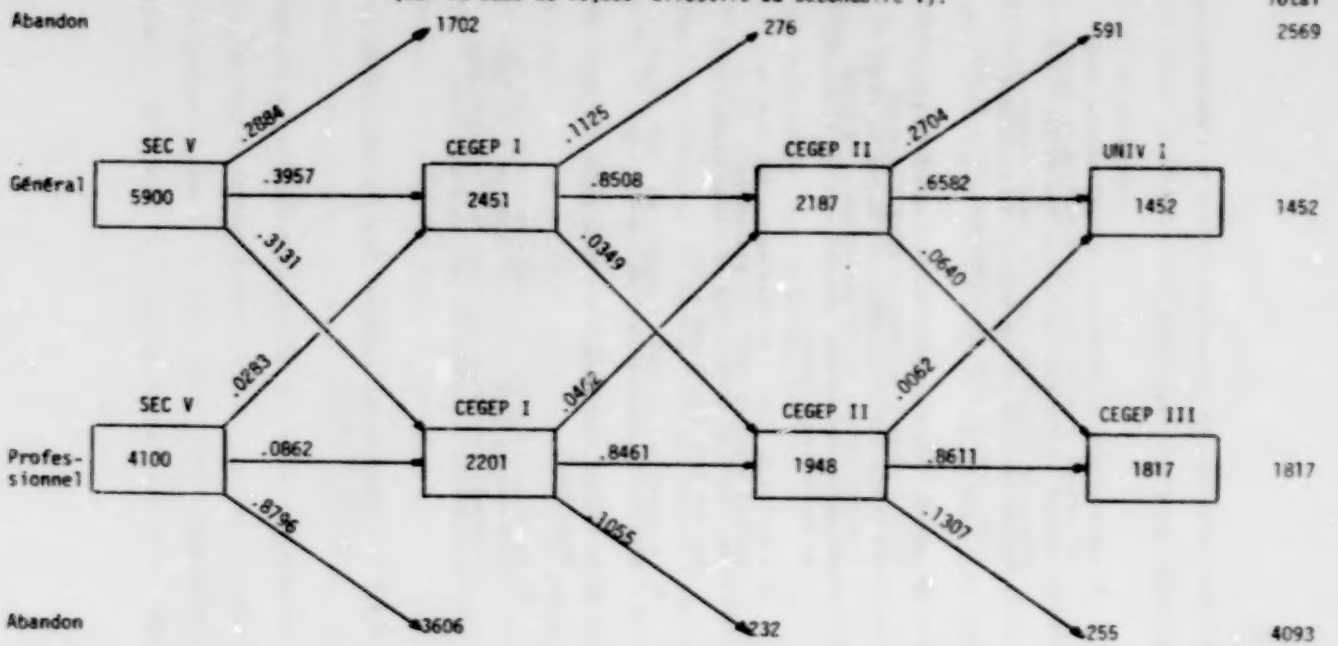
6) Au total, sur 10,000 étudiants en secondaire V, 1500 entrent dans l'enceinte universitaire, 1800 terminent leur CEGEP professionnel, et 6700 abandonnent sur cette section du cursus scolaire.

1.4.2 Les cheminements scolaires dans les institutions privées secteur français.

Le secteur privé se distingue du secteur public en plusieurs points de bifurcation. Ceci est particulièrement évident en secondaire V général. Le taux de passage au CEGEP général est de .58 dans le secteur privé comparativement à .40 dans le secteur public (cf. schéma 9). Inversement,

Schéma 8

Evolution générale de la cohorte III, secteur français, public
à partir du secondaire V, T1-T5, 1971-75
(sur la base de 10,000 effectifs au secondaire V).



Source: Tableau IX.

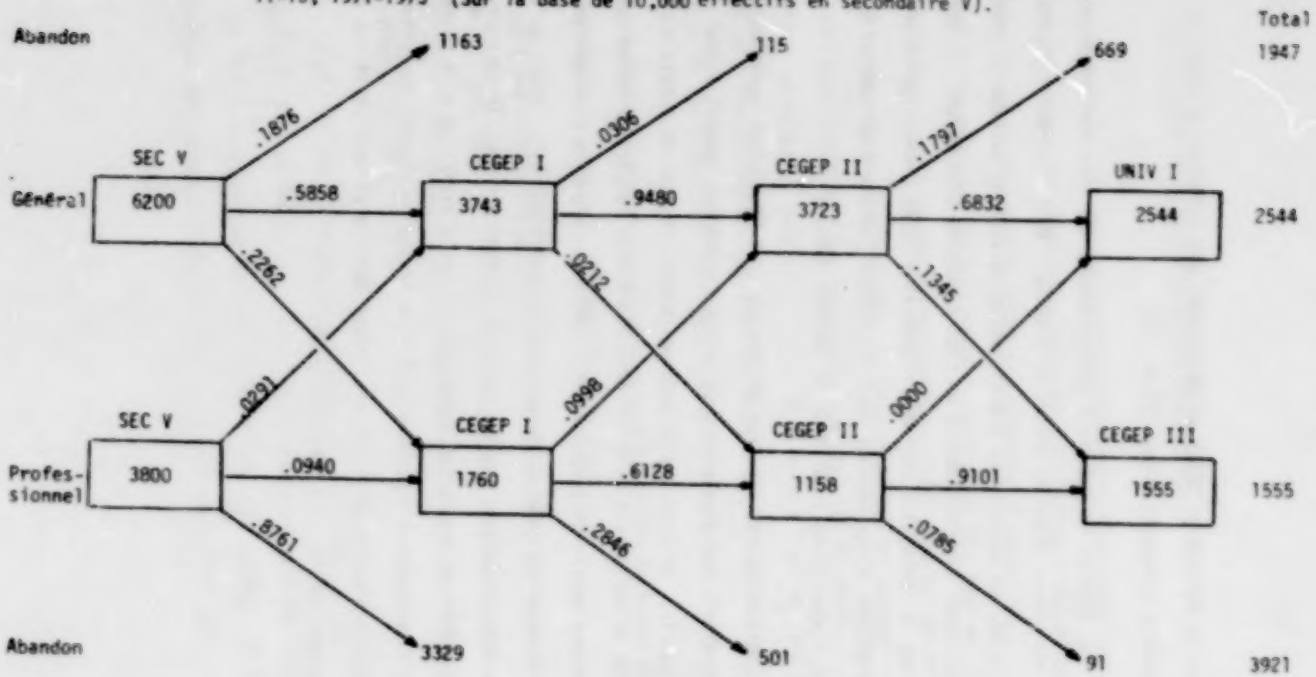
le taux de passage en CEGEP professionnel est inférieur à celui du secteur public (respectivement .23 et .31).

Du côté du secondaire V professionnel les taux sont remarquablement identiques selon le statut de l'école. Mais au CEGEP I professionnel, côté privé, on remarque un fléchissement du taux de passage en CEGEP II professionnel simultanément à un taux d'abandon plus élevé. Il semblerait donc que la transition secondaire général → CEGEP professionnel soulève des problèmes d'ajustements pour les élèves provenant du secteur privé, ce qui n'apparaissait pas dans le secteur public.

Par la suite, les taux de passage sont légèrement supérieurs pour les étudiants qui proviennent du secteur privé par rapport à ceux du secteur public. Si bien, qu'au bout du compte, le taux de survie sur cette section du cursus scolaire est plus élevé dans le secteur privé que dans le secteur public (41% contre 33%). Mais la marque la plus distinctive du secteur privé tient au rapport université/CEGEP III. Alors qu'il est de .8 dans le secteur public, celui-ci devient 1.6 dans le secteur privé. Il faut dire qu'une partie importante de cette variation a sa source en amont du secondaire V puisque déjà à ce niveau le rapport formation générale/professionnelle est plus élevé dans le secteur privé que dans le secteur public (1.6 comparativement à 1.4).

Schéma 9

Evolution de la cohorte III, secteur français-privé à partir du secondaire V, T1-T5, 1971-1975 (Sur la base de 10,000 effectifs en secondaire V).



Source: Tableau XI.

1.5 Scolarisation des étudiants et des étudiantes

Dans l'ensemble, les taux de transition selon le sexe présentent plus de similitudes que de différences majeures (cf. tableaux XII et XIV). On peut noter à partir de ces taux bruts trois points de variations: premièrement en secondaire V général temps 1, le rapport des taux de passage CEGEP général / GEGEP professionnel est plus élevé pour les étudiants que pour les étudiantes. Deuxièmement, le taux d'abandon en secondaire V temps 2 est plus élevé pour les étudiantes que pour les étudiants. Troisièmement, en CEGEP II général, le taux de passage à l'université est plus élevé pour les étudiantes que pour les étudiants. L'interprétation systématique de ces variations est assez aléatoire à ce stade.

Ces variations réapparaissent dans les probabilités de transition par niveau, selon le sexe (cf. tableaux XIII et XV).

Malgré une sous-représentation relative des filles par rapport aux garçons en secondaire V dans le secteur général, le jeu de ces variables rééquilibre relativement bien les probabilités d'accès à l'université et au CEGEP III selon le sexe.

En effet, sur 10,000 étudiants en secondaire V, 1599 entrent à l'université et 1775 au CEGEP III. Sur 10,000 étudiantes en secondaire V, 1399 entrent à l'université et 1712 au CEGEP III (cf. schémas 10 et 11). La somme des abandons selon le sexe sur cette section du cursus

scolaire est de même ampleur, 6 533 étudiants et 6 830 étudiantes, mais ils ne proviennent pas dans des proportions identiques des mêmes points de bifurcation. Pour les étudiantes, 64% de ces abandons proviennent du secondaire V professionnel, comparativement à 42% chez les étudiants. Au total, 71% des étudiantes abandonnent à partir du secteur professionnel et 29% du côté du secteur général, tandis que pour les étudiants, les abandons proviennent des deux secteurs à part égale.

Finalement, à ce niveau d'observation, les seules variations révélatrices de discrimination entre les sexes apparaissent avant le CEGEP I: en secondaire V, premièrement en terme de représentation dans le secteur général vs professionnel; deuxièmement, selon le rapport des taux de passage CEGEP général vs professionnel. Dans ces deux cas, les données placent les étudiantes dans une position défavorisée. Par contre, à partir du CEGEP I, les taux de survie des étudiantes sont en général plus élevés que ceux des étudiants et particulièrement à l'entrée de l'université.

1.6 Survie scolaire selon l'origine sociale[1]

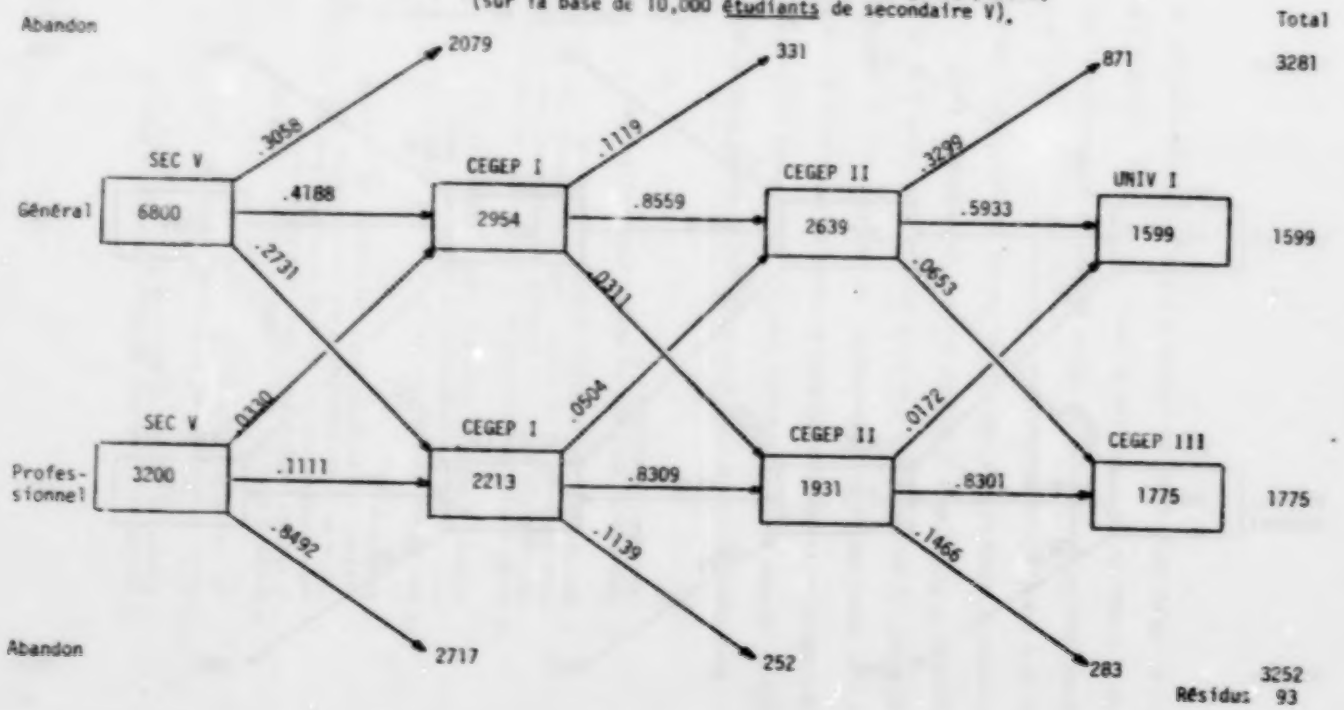
Les cheminements scolaires dépendent de la position sociale des parents. Cette généralisation qui s'applique à toutes les sociétés industrialisées recouvre un certain nombre de sous-questions à approfondir:

---

[1]Cf. annexe IV pour la classification des professions.

Schéma 10

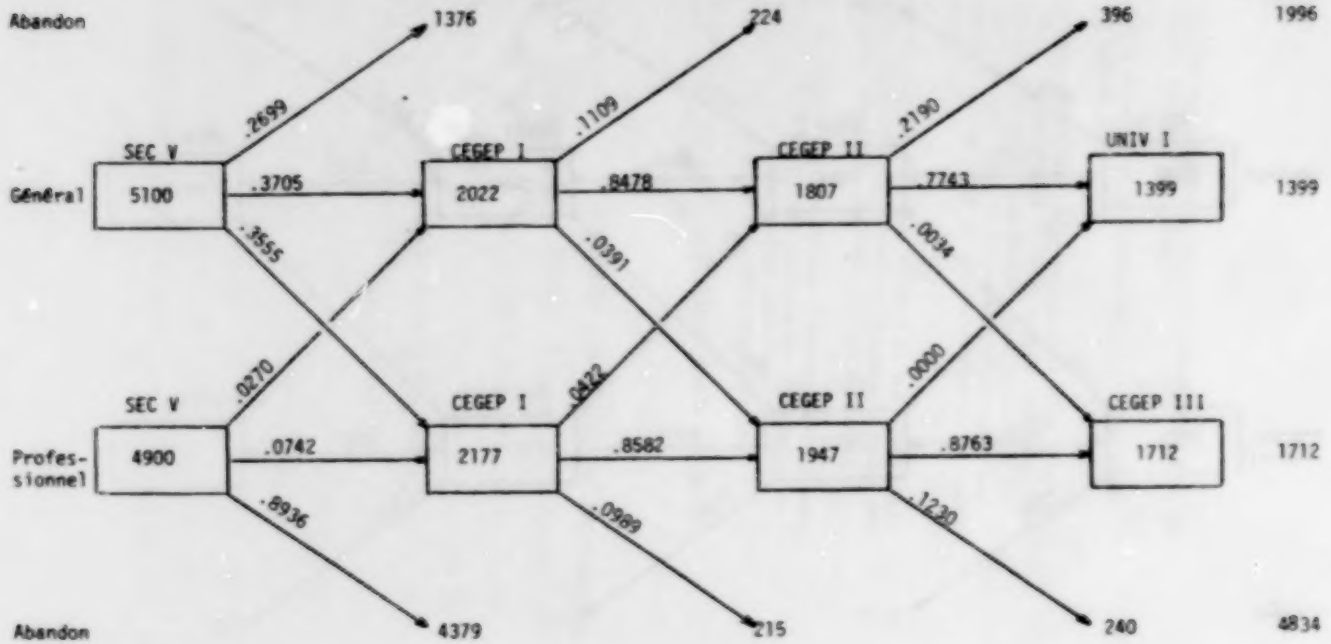
Cheminements scolaires, T1-T5, 1971-1975, secteur français, public,
(sur la base de 10,000 étudiants de secondaire V).



Source: Tableau XIII.

Schéma 11

Cheminements scolaires, T1-T5, 1971-75, secteur français, public,
(sur la base de 10,000 étudiantes en secondaire V).



Source: Tableau XV.

1) Quelle est l'ampleur de cette dépendance dans la formation sociale québécoise ?

2) Cette dépendance se transforme-t-elle au cours du cursus scolaire ?

3) Comment évoluent les étudiants(es) d'origine sociale intermédiaire ? Nous voulons comparer particulièrement les destins scolaires des enfants de cadre-moyen et semi-professionnel par rapport aux enfants de professionnel et de cadre supérieur.

4) Est-ce que le sort des enfants de col blanc (secteur dominé non-productif) s'aligne sur celui des enfants d'ouvrier (secteur dominé productif)?

5) Qu'en est-il des variations d'orientation et survie scolaire parmi les enfants des diverses couches internes de la classe ouvrière: manoeuvre, ouvrier semi-spécialisé, ouvrier spécialisé ?

6) Finalement, quel est le destin scolaire des enfants de cultivateurs ?

Nous avons la possibilité d'élucider cet ensemble d'interrogations au sein du système scolaire français public. Considérons en premier lieu les phénomènes d'orientation scolaire en amont du secondaire V. Le tableau 9 en donne une image transversale: on constate que ces processus ont polarisé les étudiants(es) d'origine sociale supérieure dans le réseau général à 79% et ceux d'origine sociale intermédiaire à 72%. Cette polarisation s'amenuise pour les fils et filles des petits propriétaires et des cols blancs. Les étudiants(es) d'origine sociale ouvrière se répartissent équitablement entre le réseau général et professionnel, peu importe le niveau de qualification du père. De ce fait, la composition sociale du réseau général en secondaire V n'est pas homogène malgré la

concentration élevée des enfants d'origine sociale supérieure. Par contre les enfants d'origine sociale inférieure constituent une majorité de 63% dans le réseau professionnel en secondaire V et le rendent ainsi relativement plus homogène, mais ce réseau n'opère pas un recrutement préférentiel de ces étudiants.

Tableau 9

Orientation scolaire, cohorte III, T1, 1971-72, secteur français, public, selon la profession du père.

Profession du père		Orientation générale		Orientation professionnelle		Total
		h	v	h	v	
administrateur	1	79.3	8.3	20.7	3.1	368
cadre moyen	2	72.0	21.1	38.0	11.9	1035
petit propriétaire	3	63.6	9.7	36.4	8.0	539
col blanc	4	64.1	7.0	35.9	5.6	384
ouvrier spécialisé	5	54.2	22.2	45.8	27.1	1448
ouvrier semi-spécialisé	6	49.0	12.8	51.0	19.1	918
manoeuvre	7	49.4	11.4	50.6	16.8	812
fermier	8	56.2	7.5	43.8	8.4	468
Total		59.0	100.0	41.0	100.0	5972

χ^2 = 228.06; dl. 7; p<.001; v = .20

h = pourcentages horizontaux.

v = pourcentages verticaux.

Etant donné le taux d'abandon très élevé en secondaire V professionnel (.88), l'analyse de la variation des taux de survie selon l'origine sociale n'est plus pertinente à ce niveau et dans ce réseau. Les points de bifurcation majeurs se trouvent du côté général. Le tableau 10 ci-après représente la variation des taux de transition selon la profession du père en secondaire V, T1, CEGEP I T2, CEGEP II T3, secteur général.

Les variations des taux de passage en CEGEP général et en CEGEP professionnel sont très importantes en secondaire V général, variations telles qu'elles soulignent le caractère stratégique de ce point de bifurcation. Si 59% des étudiants(es) d'origine sociale supérieure entrent au CEGEP général, seulement 19% d'entre eux entrent au CEGEP professionnel. Donc, un étudiant sur 5 d'origine sociale supérieure passe au CEGEP professionnel. Pendant ce temps, 25% de fils ou filles de manoeuvres entrent au CEGEP général, tandis que 35% vont au CEGEP professionnel. Le niveau de spécialisation des pères ouvriers n'occasionne pas de grandes variations dans les taux de transition. On peut dire que cette catégorie sociale fournit en moyenne un étudiant au CEGEP général pour chaque étudiant en CEGEP professionnel. La situation des fils et filles de cultivateurs est encore plus défavorable à ce point de bifurcation: pendant qu'un étudiant entre au CEGEP général, deux entrent au CEGEP professionnel. Le destin des fils et filles de col blanc se différencie de celui des fils et filles d'ouvriers par le fait que ces premiers s'orientent plus vers le général. C'est également le cas des fils et

Tableau 10

Cheminements scolaires, secteur français, public, général, selon l'origine sociale.

Profession du père		Cheminements secondaire V, T1, 1971-72				
		Passage CEGEP I G	CEGEP I P	Stationnaire	Abandon	Total
administrateur	1	.586	.123	.124	.167	227
cadre moyen	2	.471	.249	.098	.182	559
petit propriétaire	3	.375	.269	.134	.222	253
col blanc	4	.378	.298	.136	.188	191
ouvrier spécialisé	5	.291	.291	.136	.282	643
ouvrier semi-spéc.	6	.295	.315	.137	.253	329
manoeuvre	7	.246	.349	.123	.282	284
fermier	8	.192	.384	.197	.227	198

Profession du père		Cheminements CEGEP I, T2, 1972-73				
		Passage CEGEP II G	CEGEP II P	Stationnaire	Abandon	Total
administrateur	1	.856	.024	.048	.072	125
cadre moyen	2	.761	.041	.107	.091	242
petit propriétaire	3	.877	.022	.022	.079	89
col blanc	4	.768	.058	.000	.174	69
ouvrier spécialisé	5	.810	.036	.047	.107	169
ouvrier semi-spéc.	6	.856	.011	.022	.111	90
manoeuvre	7	.764	.042	.083	.111	72
fermier	8	.883	.029	.000	.088	34

Profession du père		Cheminements CEGEP II, T3, 1973-74				
		Passage UNIV I	CEGEP III	Stationnaire	Abandon	Total
administrateur	1	.741	.049	.099	.111	81
cadre moyen	2	.586	.067	.066	.281	135
petit propriétaire	3	.529	.044	.103	.324	68
col blanc	4	.466	.089	.089	.356	45
ouvrier spécialisé	5	.577	.077	.106	.240	104
ouvrier semi-spéc.	6	.694	.016	.032	.258	62
manoeuvre	7	.572	.061	.102	.265	49
fermier	8	----	----	----	----	

filles de petit propriétaire et encore davantage pour les étudiants(es) d'origine sociale moyenne.

Les taux des stationnaires et des abandons ne présentent pas de variations très significatives. C'est dans le rapport CEGEP général / CEGEP professionnel que se traduit le mieux l'inégalité de distribution des étudiants dans les deux réseaux selon l'origine sociale. Les données révèlent l'importance cruciale de ce point de bifurcation en tant qu'instance de filtration.

Ces inégalités disparaissent en CEGEP I puisqu'indépendamment de l'origine sociale, les taux de passage se stabilisent à un niveau très élevé et les variations que l'on constate ne présentent pas de tendances significatives.

C'est à la sortie du CEGEP II que réapparaît une certaine variation de l'orientation selon l'origine sociale, mais d'une ampleur nettement moins marquée qu'en secondaire V et surtout avec des tendances instables qui se prêtent difficilement à l'interprétation. Si 74% des fils et filles de professionnels et cadres supérieurs entrent à l'université, 61% des enfants d'ouvriers y sont admis également; dans une proportion d'ailleurs équivalente à celle des fils et filles d'origine sociale moyenne (59%).

Il semble donc que l'avenir scolaire des étudiants soit moins lié à leur origine sociale à mesure qu'ils avancent dans le cursus sco-

laire, proposition soutenable à ce niveau d'observation seulement, puisqu'il faut s'attendre à l'émergence de variations en terme de spécialisation universitaire selon l'origine sociale.

Quoiqu'il en soit, cette autonomie croissante est conditionnelle aux phénomènes d'inégalités antérieures, si bien que les probabilités d'atteindre l'université vs le CEGEP III, et les probabilités d'abandon à partir du secondaire V sont fortement liées à l'origine sociale. Le tableau 11 contient ces probabilités calculées à partir des probabilités de transition par niveau, lesquelles proviennent des taux de transition par niveau et temps selon la profession du père (cf. tableaux XVI et XVII).

Si, en moyenne, 9% des fils et filles d'ouvriers en secondaire V se rendent à l'université, ce pourcentage s'élève à 44% pour les fils et filles de cadres supérieurs et professionnels. Le rapport d'entrée université/CEGEP III est de 3.2 pour ces derniers et de .6 pour les premiers. Quarante-deux pour cent (42%) des fils et filles d'origine sociale supérieure abandonnent sur cette section du cursus scolaire, comparativement à 74% des fils et filles d'ouvriers. Les destins scolaires des fils et filles de col blanc n'apparaissent guère plus favorables que ceux des fils et filles d'ouvrier. Seuls, les destins scolaires des étudiants d'origine sociale intermédiaire (petit propriétaire et surtout cadre-moyen, semi-professionnel) se distinguent de la masse des effectifs d'origine sociale inférieure.

Tableau 11

Probabilités de transition, secteur français, public, à partir du secondaire V, selon l'origine sociale.

Profession du père		Passage Université	CEGEP III	Stationnaire	Abandon	Total	Rapport UNIV/CEGEP III
Administrateur	1	.4361	.1355	.0080	.4204	1.0000	3.2
Cadre moyen	2	.2104	.2272	.0082	.5542	1.0000	0.9
Petit propriétaire	3	.1640	.1691	.0111	.6558	1.0000	1.0
Col blanc	4	.1127	.1886	.0064	.6923	1.0000	0.6
Ouvrier spécialisé	5	.0935	.1722	.0062	.7281	1.0000	0.5
Ouvrier semi-spéc.	6	.1096	.1501	.0043	.7360	1.0000	0.7
Manoeuvre	7	.0734	.1544	.0075	.7647	1.0000	0.5
Fermier	8	.0820	.2414	.0177	.6589	1.0000	0.3

Dans quelle mesure le concept de réseau tel que défini par Snyders est-il pertinent pour l'étude du système scolaire québécois ? Un réseau, dit-il, doit attirer avec une probabilité caractéristique telle classe sociale. Sa composition sociale doit être homogène. Le taux de rétention des effectifs dans chaque réseau dépend de l'origine sociale. Et chaque réseau pré-détermine des points de bifurcation spécifiques en interdisant des transferts aléatoires.

Nous avons constaté que le réseau professionnel est doté de points de bifurcation pré-définis qui débouchent unilatéralement sur le marché du travail, et qui interdisent toute réintégration vers le réseau général, du moins, dans le secteur français. Les réseaux du secteur anglais, quant à eux, paraissent moins hermétiques puisqu'ils permettent une récupération significative dans le réseau général des élèves en secondaire V et en CEGEP III professionnel.

Dans le secteur français, le secondaire V professionnel n'absorbe pas davantage les fils d'ouvriers que le secondaire V général, mais de par leur nombre, ils rendent ce réseau relativement homogène. D'un autre côté, la polarisation élevée des étudiants d'origine sociale supérieure et moyenne dans le réseau général en secondaire V ne rend pas sa composition sociale homogène. Il reste que le taux de rétention de chaque réseau est étroitement lié à l'origine sociale. Mais on ne peut pas ignorer non plus la situation des étudiants d'origine sociale moyenne dont les probabilités de scolarisation varient entre ces deux polarisations.

Le réseau général pas plus que le réseau professionnel ne partage simultanément l'ensemble des propriétés du concept. Mais le fait que les données statistiques ne valident pas l'ensemble des implications du concept n'est pas une condition suffisante pour le rejeter. Par contre, l'exclusion du concept de réseau rend tout à fait inadéquate l'appréhension du système scolaire, ce qui prouve la nécessité du concept. Entre ces conditions insuffisante et nécessaire nous devons tout simplement souligner la complexité de l'analyse dualiste du système scolaire dont les faits contredisent toute représentation simplificatrice.

CHAPITRE II

STRUCTURES DU CHAMP DECISIONNEL

Les analyses précédentes apportent une évaluation assez précise de l'ampleur de la sélection scolaire dans les réseaux du système scolaire au Québec selon le statut, le secteur de l'institution, et selon l'origine sociale. Mais il serait prématuré de clore l'investigation sociologique à ce stade. Contrairement à une approche mécaniste du processus de qualification-distribution des acteurs dans laquelle ceux-ci sont réduits à des "agents-supports-décapités", nous préférons une perspective où ils sont porteurs d'une autonomie relative dans le jeu des déterminations qui délimitent leur "champ des possibles". Cela n'est pas incompatible avec une conception dualiste de l'école telle que développée précédemment. C'est dans un système scolaire divisé qu'interviennent ces processus décisionnels aux points de bifurcation stratégiques. Redonner à l'acteur un statut réel permet de rendre compte de certains phénomènes observés dans le processus de sélection scolaire qu'une vision déterministe stricte estompe. C'est du moins ce que nous voulons démontrer dans le prolongement des arguments de Raymond Boudon.

Nous avons vu que le destin scolaire des étudiants en secondaire V professionnel est final. C'est en amont de ce niveau qu'interviennent les mécanismes de filtration. Par contre, nous pouvons tenter l'analyse de ces mécanismes décisionnels dans le réseau général, du secondaire V à l'université, puisqu'il existe au moins deux points de bifurcation majeurs entre ces deux niveaux[1].

2.1 Axiomatique

2.1.1 Les axiomes fondamentaux[2]:

Dans un effort de formalisation nous retenons les axiomes suivants qui renvoient successivement à la notion de dualité scolaire (A1, A2, A3), d'héritage culturel (A4), et de champ décisionnel (A5):

A1. L'école est divisée en réseaux.

A2. Pour chacun des réseaux, il existe une série de points de bifurcation stratégiques ordonnés dans le temps.

A3. Les réseaux constituent un mode de scolarisation nettement préférentiel de chaque classe sociale.

---

[1]Les étudiants stationnaires sont exclus dans cette partie de l'analyse à cause d'un nombre insuffisant d'informateurs.

[2]Selon la terminologie utilisée par Boudon.

A4. La réussite scolaire est liée positivement à la position sociale. Cette relation tend à s'affaiblir à mesure que l'on observe un niveau plus élevé du cursus scolaire: forte à la fin de l'élémentaire, elle devient négligeable à l'entrée de l'université.

A6. On peut associer à chaque point de bifurcation un champ décisionnel caractéristique de chaque position sociale dans lequel intervient la réussite scolaire (cf. R. Boudon, 1973, p. 108).

Nous pensons avoir démontré la nécessité de retenir la notion de réseau bien qu'elle soulève des problèmes de validation. Ici, nous approfondissons l'analyse des mécanismes de sélection dans le processus de qualification-distribution en intégrant 1) les phénomènes d'inégalités culturelles qui résultent des inégalités d'héritage culturel et 2) les processus décisionnels qui interviennent aux points de bifurcation, processus structurés selon la réussite scolaire en fonction de la position sociale d'origine.

2.1.2 Les axiomes auxiliaires spécifient les axiomes fondamentaux et les rendent opérationnels.

Nous retenons:

a1. Deux réseaux: le général et le professionnel.

a2. Trois catégories professionnelles des pères correspondant à trois types de position sociale hiérarchisés[1]:
C1 : haut administrateur et professionnel
C2 : cadre moyen et semi-professionnel
C3 : ouvrier.

[1]Nous retenons ces trois catégories parce qu'elles correspondent aux trois catégories hypothétiques utilisées par Boudon, et parce qu'elles se hiérarchisent sans ambiguïté.

a3. Trois niveaux de réussite scolaire selon deux indicateurs[1]:

a) les résultats scolaires:

$R1_a$: excellente = 75% et plus

$R2_a$: moyenne = 66% - 74%

$R3_a$: faible = moins de 66%

b) l'âge relatif qui oppose, à un niveau scolaire donné, les étudiants(es) en avance par rapport à ceux et celles en retard:

Secondaire V T1	$R1_b$	: 16 et moins
	$R2_b$	: 17 ans
	$R3_b$	: 18 et plus
CEGEP I T2	$R1_b$	: 17 et moins
	$R2_b$	: 18 ans
	$R3_b$	19 et plus
CEGEP II T3	$R1_b$	: 18 et moins
	$R2_b$	: 19 ans
	$R3_b$	: 20 et plus

a4. Trois points de bifurcation dans le réseau général:

b_1 : secondaire V

b_2 : CEGEP I

b_3 : CEGEP II

Les autres axiomes auxiliaires correspondant aux axiomes A4 et A5 sont spécifiés sur la base des observations empiriques (cf. section 2.4 et 2.5). Avant de s'engager dans l'analyse du champ décisionnel il nous faut vérifier si effectivement les deux dimensions de la réussite

---

[1]Cf. Annexe V pour la validation de ces indicateurs.

scolaire, résultats et âge relatif, interviennent significativement dans le processus de sélection. En effet, dans le cas contraire, il serait inutile de présupposer qu'ils structurent les processus décisionnels puisque les risques d'abandon ultérieurs seraient indépendants de la réussite scolaire.

2.2 Les résultats scolaires dans le processus de sélection, du secondaire V à l'université, secteur public général

Les tableaux XVIII, XIX, XX, traduisent la relation entre les résultats scolaires et les cheminements en secondaire V, CEGEP I et CEGEP II, réseau général. On constate qu'il existe une relation positive entre la probabilité de passage à un niveau supérieur dans le réseau général et les résultats scolaires.

Cette association est particulièrement élevée en secondaire V et en CEGEP II à tel point que les chances d'entrer au CEGEP général et à l'université avec des notes faibles sont fortement réduites (18.9 et 29.5 comparativement à 56.4 et 73.8 pour les étudiant(es) ayant des notes excellentes). Cette relation entre notes scolaires et taux de passage est perceptible même en CEGEP I où le taux global de passage est très élevé.

Il est intéressant de noter que les transferts du secondaire V vers le CEGEP professionnel ne sont pas liés aux résultats scolaires.

Par contre, le nombre de stationnaires et d'abandons en secondaire V augmente avec les résultats scolaires faibles. Ce qui se reproduit également en CEGEP I et CEGEP II.

Ces données révèlent donc l'importance des résultats scolaires dans le processus de sélection. Cela réaffirme l'intérêt de la problématique des inégalités d'héritage culturel puisque celle-ci postule une relation entre le milieu culturel d'origine et la performance scolaire. Cela réaffirme également la pertinence de ce paramètre dans le champ de la rationalité de l'acteur puisque les risques d'échecs dans le processus de scolarisation dépendent des résultats scolaires.

2.3 L'âge dans le processus de sélection, du secondaire V à l'université, secteur public général

L'âge, comme les résultats scolaires, interviennent dans le processus de sélection scolaire: plus jeune est l'étudiant(e), plus il(elle) a de chances de poursuivre ses études dans la voie longue, c'est-à-dire dans le réseau général. Cela, particulièrement en secondaire V (cf. tableaux XXI, XXII, XXIII). Les étudiants(es) ayant 1 an ou plus d'avance (16 ans et moins) entrent au CEGEP I général dans une proportion de 55%. Cette proportion baisse à 36% et 23% selon qu'ils ont respectivement 17 ans (âge normal) et 18 ans et plus (1 an ou plus de retard).

Comme pour les résultats scolaires, l'entrée au CEGEP professionnel n'est pas liée à l'âge. Par contre, l'âge est lié au taux d'abandon, et ce, aux trois points de bifurcation considérés. Autre remarque importante, la survie scolaire semble moins liée à l'âge à mesure que l'on vise un niveau scolaire plus élevé: Grosso modo, le risque d'abandon au secondaire V est trois fois plus grand si l'on est en retard d'un an ou plus par rapport au risque encouru par les étudiants(es) en avance. En CEGEP I ce risque est deux fois plus grand, et en CEGEP II, il est seulement une fois plus grand.

Sur la base de ces observations on peut affirmer que l'âge relatif à un niveau scolaire donné peut être considéré comme une dimension d'incertitude dans le processus décisionnel puisque les probabilités d'abandon sont positivement liées à l'âge.

Ces observations sur l'âge et les résultats scolaires fondent le postulat d'une rationalité structuré en partie sur la notion de risque d'abandon dont les résultats et l'âge constituent deux vecteurs.

2.4 Structure du champ décisionnel selon l'origine sociale et les résultats scolaires, du secondaire V à l'université

2.4.1 Les inégalités d'héritage culturel.

Les tableaux 12, 13, 14, spécifient les axiomes A4 et A5 pour les trois points de bifurcations: secondaire V, CEGEP I, CEGEP II. La

Tableau 12

Résultats scolaires en Secondaire V, général, T1, secteur français public, selon l'origine sociale (partie supérieure) et taux de passage en CEGEP I, général T2, en fonction des résultats et de l'origine sociale (partie inférieure).[1]

Profession du père		Résultats scolaires Excellents 1	Moyens 2	Faibles 3	Total
Administrateur et professionnel	C1	.228	.502	.270	1.000 289
Cadre moyen et semi-prof.	C2	.196	.455	.349	1.000 731
Ouvrier	C3	.154	.396	.450	1.000 1615
Total		.173	.424	.403	1.000 2635

χ^2 = 46.87; d.l. = 4; p< .001; v = .09.

		Excellents	Moyens	Faibles
Administrateur et professionnel	C1	.800	.631	.317
	n	55	111	60
Cadre moyen et semi-prof.	C2	.626	.545	.253
	n	115	259	170
Ouvrier	C3	.523	.326	.159
	n	209	482	547

[1]Les taux de passage se lisent comme suit: 80% des étudiants(es) en secondaire V général T1, d'origine sociale C1, ayant des résultats scolaires excellents, passent au CEGEP I général T2, etc...

Tableau 13

Résultats scolaires en CEGEP I, général, T2, secteur français public, selon l'origine sociale (partie supérieure) et taux de passage en CEGEP II, général, T3, en fonction des résultats et de l'origine sociale (partie inférieure).

Profession du père		Résultats scolaires Excellents	Moyens	Faibles	Total
Administrateur et professionnel	C1	.300	.479	.221	1.000 140
Cadre moyen et semi-prof.	C2	.214	.590	.196	1.000 280
Ouvrier	C3	.275	.513	.212	1.000 278
Total		.258	.532	.208	1.000 798

χ^2 = 6.50; d.l = 4; n.s.; ν = .06

		Excellents	Moyens	Faibles
Administrateur et professionnel	C1	.948	.915	.584
	n	39	59	24
Cadre moyen et semi-prof.	C2	.851	.780	.587
	n	54	141	46
Ouvrier	C3	.883	.860	.614
	n	94	164	70

Tableau 14

Résultats scolaires en CEGEP II, général, T3, secteur français public, selon l'origine sociale (partie supérieure) et taux de passage à l'université, T4, en fonction des résultats et de l'origine sociale (partie inférieure).

Profession du père		Résultats scolaires Excellents	Moyens	Faibles	Total
Administrateur et professionnel	C1	.477	.477	.046	1.000 109
Cadre moyen et semi-prof.	C2	.333	.598	.069	1.000 189
Ouvrier	C3	.350	.540	.110	1.000 283
Total		.368	.548	.084	1.000 581

χ^2 = 10.87; d.l. = 4; n.s.; v = .10

		Excellents	Moyens	Faibles
Administrateur et professionnel	C1	.810	.638	.466[1]
	n	42	36	3
Cadre moyen	C2	.708	.519	.330[1]
	n	48	79	7
Ouvrier	C3	.738	.600	.462[1]
	n	84	105	23

[1]Estimé.

partie supérieure correspond à l'axiome A4 et la partie inférieure à l'axiome A5.

Considérons tout d'abord la question de l'héritage culturel: s'il existe une relation constante positive entre la réussite et l'origine sociale en Secondaire V (plus l'origine sociale est élevée, plus les notes scolaires sont élevées), celle-ci disparaît en CEGEP I où les fils (ou filles) d'ouvriers réussissent aussi bien que les fils (ou filles) de professionnels et cadres supérieurs. Et en CEGEP II, cette relation ne présente pas de tendance constante et significative, même si les étudiants d'origine sociale élevée obtiennent des notes excellentes dans une proportion plus élevée que les étudiants d'origine sociale moyenne ou basse. Nous pouvons prolonger ces observations jusqu'à l'université I. Et là encore, on peut dire que l'origine sociale n'intervient pas de façon significative au niveau de la performance scolaire (cf. tableau XXIV).

Ces résultats concordent avec l'axiome A4 selon lequel la relation entre origine sociale et résultats scolaires tend à s'effacer à mesure que les étudiants progressent dans le cursus scolaire. Cela n'implique pourtant pas nécessairement une autonomie croissante des étudiants par rapport au milieu culturel d'origine. En effet, l'affaiblissement de cette relation peut être artificiellement dû à l'homogénéisation de la clientèle scolaire par lequel les étudiants ayant des résultats faibles sont progressivement éliminés. Or, il est possible d'observer ce processus d'homogénéisation sur la base des étudiants

ayant franchi les mécanismes de sélection jusqu'à l'université et observer sur ce sous-groupe, par une démarche longitudinale inverse, leurs résultats scolaires en secondaire V, et la relation origine sociale-résultats scolaires à ce même niveau de scolarité (cf. tableau 15). La

Tableau 15

Résultats scolaires en secondaire V, général, T1, 1971-72, secteur français public selon l'origine sociale, pour les étudiants admis à l'université, T4, 1974-75.

Profession du père	Résultats scolaires			
	Excellents	Moyens	Faibles	Total
Administrateur et professionnel	.500	.466	.034	1.000 58
Cadre moyen semi-prof.	.405	.487	.108	1.000 74
Ouvrier	.430	.430	.140	1.000 121
Total	.439	.454	.107	1.000 253

X^2 = 5.18; d.l. = 4; n.s.; v = .10

distribution des résultats scolaires en secondaire V confirme l'existence du processus d'homogénéisation selon les résultats scolaires puisque les étudiants ayant atteint l'université obtenaient de meilleures notes en secondaire V par rapport à l'ensemble des étudiants du secondaire V: 89% d'entre eux avaient des résultats excellents ou moyens et 11% avaient

des résultats faibles comparativement à 60% et 40% pour l'ensemble des étudiants du secondaire V.

D'autre part, on ne constate pas de relation significative entre origine sociale et résultats scolaires avec ce sous-groupe en secondaire V. Faut-il s'en étonner puisque la sélection du secondaire V à l'université s'est faite, entre autres, sur le critère de réussite. Donc, ce sous-groupe est constitué des élèves qui en secondaire V s'étaient déjà rendus autonomes de leur milieu d'origine quant aux inégalités d'héritage culturel (nous pensons surtout aux étudiants d'origine sociale inférieure) puisque à ce niveau scolaire les fils et filles d'ouvriers réussissaient aussi bien que les fils et filles d'origine sociale supérieure.

Par la suite, (après le secondaire V) il n'est question que d'un processus d'homogénéisation de la clientèle scolaire, processus explicatif de l'affaiblissement de la relation origine sociale-résultats scolaires. Ces données n'offrent pas une validation simple de l'axiome A4. En somme, et pour éclaircir un raisonnement quelque peu alambiqué, nous nous en tenons aux points suivants:

1) Il y a une relation entre origine sociale et résultats scolaires en secondaire V.

2) Cette relation tend à disparaître aux niveaux scolaires plus élevés.

3) L'affaiblissement de la relation origine sociale - résultats scolaires ne semble pas pouvoir s'interpréter comme processus d'autonomisation de l'élève par rapport à son milieu d'origine, après le secondaire V.

4) L'affaiblissement de cette relation s'explique plutôt par un phénomène d'homogénéisation de la clientèle scolaire sur la base des résultats scolaires.

2.4.2 L'axiome A5: structure décisionnelle selon les résultats scolaires.

L'axiome A5 pose l'existence d'un processus décisionnel, caractéristique de chaque position sociale, qui entre en jeu à chaque point de bifurcation selon le degré de réussite. Les résultats en secondaire V sont très significatifs à cet égard. Les taux de passage pour un niveau de réussite et d'origine sociale donné varient d'un maximum de .80 à un minimum de .16.[1] Cependant, pour un niveau de réussite égal, par exemple réussite excellente, les étudiants d'origine sociale supérieure passent au CEGEP dans une proportion de .80; ceux d'origine sociale moyenne passent dans une proportion de .63 et ceux d'origine sociale inférieure dans une proportion de .52. Tous ces étudiants ont pourtant intégré d'une façon équivalente les normes de la réussite scolaire. On remarque également que les étudiants d'origine sociale élevée obtenant des résultats moyens passent au CEGEP avec le même pourcentage que celui des étudiants d'origine sociale moyenne obtenant des résultats excellents. Ces mêmes étudiants d'origine sociale élevée obtenant des résultats moyens passent au CEGEP avec un pourcentage plus élevé que celui des étudiants d'origine sociale basse obtenant des résultats excellents. De même, les étudiants d'origine sociale moyenne avec réussite moyenne passent au CEGEP avec un pourcentage plus élevé que celui des étudiants

---

[1] Cf. tableau 12.

d'origine sociale inférieure ayant une réussite excellente. Seul le taux de passage des étudiants d'origine sociale élevée avec réussite faible est inférieur aux taux de passage des étudiants d'origine sociale moyenne et basse avec un niveau de réussite supérieur. Autrement dit, les étudiants d'origine sociale élevée survivent largement dans le réseau général sauf si leur réussite est en-dessous d'un seuil relativement bas, alors que les étudiants d'origine sociale basse, survivent seulement si leur réussite est en-dessus d'un seuil relativement élevé, et quoique dans une proportion ne dépassant pas .52. Or, il faut remarquer simultanément que 15% des étudiants d'origine sociale basse atteignent ce seuil de réussite élevé. Qu'est-ce qui peut rendre compte de cette structure typique, sinon l'intervention d'une rationalité, où l'évaluation des coûts, des bénéfices anticipés et des risques pour un niveau de réussite donné, est caractéristique de chaque position sociale. N'est-il pas plausible d'expliquer cette structure en disant par exemple que l'évaluation des coûts de scolarisation collégiale par les étudiants (ou leurs parents) avec une réussite scolaire moyenne (donc, avec risques d'échecs) et provenant d'origine sociale élevée est inférieure à l'évaluation des coûts de scolarisation collégiale par des étudiants (ou leurs parents) d'origine sociale basse, ayant pourtant d'excellents résultats scolaires (donc, avec moins de risques d'échecs)?

Observons maintenant ce qui se passe en CEGEP I (cf. tableau 13). Il ne s'agit pas d'un point de bifurcation majeur puisque le taux de passage en CEGEP II est élevé (.81). On constate une stabilité remar-

quable des taux de passage pour un niveau de réussite donné, indépendamment de l'origine sociale. Seuls les taux de passage des étudiants avec réussite faible fléchissent quelque peu, mais d'une façon identique selon l'origine sociale. On ne retrouve absolument pas la trace d'une rationalité caractéristique de chaque position sociale.

Finalement, en ce qui concerne l'entrée à l'université (cf. tableau 14) il reste 8% d'étudiants avec réussite faible d'où l'impossibilité d'observer les taux de passages réels pour ceux-ci. La comparaison porte ici entre réussite excellente et moyenne. En autant que le permet le nombre de cas observés, les taux d'entrée à l'université baissent uniformément pour chaque position sociale des parents, selon la réussite scolaire. Là encore, ils ne laissent guère entrevoir une structure du même type qu'en secondaire V. Est-ce là l'indice d'une rationalité qui fonctionne d'une façon plus autonome par rapport à l'origine sociale? Il nous semble prématuré de conclure à ce stade de l'analyse.

Premièrement, il faudrait vérifier sur un échantillon plus large si on retrouve la même structure à ce niveau; ce qui peut être fait sur une autre cohorte (CEGEP II, T2). Deuxièmement, puisque les axiomes A4 et A5 visent d'une part, le phénomène de l'héritage culturel, et d'autre part, les contraintes essentiellement d'ordre économique, pourquoi ne pas introduire dans le modèle deux variables distinctes caractérisant l'origine sociale des étudiants, soit 1) le niveau culturel

familial, 2) le revenu familial, au lieu de la variable unique, occupation du père telle qu'utilisée ici.

2.5 Structure du champ décisionnel selon l'origine sociale et l'âge scolaire, du secondaire V à l'université

L'âge scolaire constitue une dimension originale de la réussite scolaire tant par ses propriétés que par ses fonctions dans le processus de sélection (cf. annexe V). Mentionnons que nous prenons l'âge scolaire observé (ou plus brièvement: âge scolaire) comme une mesure du rythme d'apprentissage. Il faut dire que ce n'est pas un indicateur parfait du rythme d'apprentissage dans la mesure où dès le début de la scolarisation certains enfants ont pu prendre une avance, d'autres du retard, parce qu'ils ont été scolarisés à des âges différents. Cependant, si la variation de l'âge scolaire observé s'accroît au cours du cursus scolaire c'est tout simplement parce que certains élèves ont accumulés du retard, d'autres ont pris de l'avance. L'avance et le retard scolaire correspondent à l'écart entre l'âge scolaire normal et l'âge scolaire observé à un niveau scolaire donné (cf. tableau 5.4). Il s'agit donc d'un écart prenant une valeur négative nulle ou positive définissant ainsi l'avance ou le retard scolaire. A la différence des résultats scolaires qui sont mesurés chaque année et dont chaque mesure est relativement indépendante l'une de l'autre, l'âge scolaire à un temps (t) est strictement déterminé par l'âge scolaire à un temps (t-1) si

l'étudiant est passé à un niveau scolaire supérieur. Cela veut dire qu'un étudiant en avance d'un an en secondaire V sera également en avance d'un an à l'université s'il n'a pas été retardé entre ces deux niveaux.

Les tableaux 16, 17, 18 (partie supérieure) et le tableau XXV représentent la relation entre l'âge scolaire et l'origine sociale. Celle-ci est négative c'est-à-dire que plus l'origine sociale est élevée plus de chance il y a d'être en avance. Et cette relation va en s'accentuant progressivement du secondaire V à l'université, où à ce dernier niveau, il y a une forte concentration d'étudiants en avance (37%) et très peu d'étudiants en retard (13%).

De par la nature de cette variable qui est strictement déterminée par l'âge aux niveaux antérieurs tant qu'il y a promotion d'une année à l'autre, il est possible de connaître la distribution selon l'âge en secondaire V des étudiants(es) ayant atteint l'université en soustrayant trois ans à chaque étudiant(e). On sait alors que 37% des étudiants(es) qui atteignent l'université étaient en avance d'un an ou plus en secondaire V comparativement à 18% pour l'ensemble des étudiants(es) scolarisés en secondaire V et, 13% des étudiants scolarisés à l'université étaient en retard d'un an ou plus en secondaire V comparativement à 26% pour l'ensemble des étudiants scolarisés en secondaire V. Avec l'âge scolaire, nous sommes de nouveau en présence d'un processus d'homogénéisation de la clientèle à mesure que l'on observe un niveau plus élevé du cursus.

La question de l'autonomisation relative de l'élève par rapport à son milieu d'origine sur la dimension âge ne se pose pas puisque l'âge scolaire à un niveau donné est strictement dépendant de l'âge scolaire à un niveau antérieur pour ceux qui poursuivent leur scolarité normalement. Si bien que, contrairement à la relation observée - résultats scolaires, origine sociale - qui s'affaiblit du secondaire V à l'université; ici la relation âge-origine sociale s'accentue sur cette section du cursus scolaire (cf. tableau XXV).

Ce processus d'homogénéisation de la clientèle sur la dimension âge scolaire n'est pas indépendante de l'origine sociale, du moins en secondaire V. Si les étudiants(es) en avance d'un an ou plus, d'origine sociale supérieure entrent au CEGEP dans une proportion de 84%, les étudiants(es) de même âge, d'origine sociale basse y entrent dans une proportion de 40% (cf. tableau 16). On constate une variation des taux de passage de même ampleur pour les étudiants(es) d'âge normal en secondaire V selon l'origine sociale (65% et 29%). Et pour les étudiants(es) en retard d'un an ou plus en secondaire V, il y a une stabilisation des taux à un niveau très bas, indépendamment de l'origine sociale. Les étudiants(es) d'origine sociale supérieure survivent donc largement dans le réseau général, excepté s'ils sont en retard d'un an ou plus. Par contre, même en avance d'un an ou plus, les fils et filles d'origine sociale inférieure survivent dans le réseau général à raison de 40% seulement. Cette proportion tombe à 29% et 20% pour un âge scolaire plus élevé. Il est par conséquent évident que l'âge intervient dans le

Tableau 16

Age, en secondaire V, général, T1, secteur français public, selon l'origine sociale (partie supérieure) et taux de passage en CEGEP, général T2, en fonction de l'âge et de l'origine sociale (partie inférieure).

Profession du père	Age 16 ans et moins	17 ans	18 ans et plus	Total
Administrateur et professionnel	33.2	43.5	23.3	100.0 202
Cadre moyen et semi-prof.	20.5	57.7	21.8	100.0 477
Ouvrier	14.7	56.7	28.6	100.0 1125
Total	18.3	55.5	26.2	100.0 1804

χ^2 = 46.42; d.l. = 4; p< .001; v = .10

		16 ans et moins	17 ans	18 ans et plus
Administrateur et professionnel	n	.836 67	.656 87	.217 46
Cadre moyen se semi-prof.	n	.681 97	491 271	.336 104
Ouvrier	n	.402 164	.292 633	.200 320

Tableau 17

Age, en CEGEP I, général, T2, secteur français public, selon l'origine sociale (partie supérieure) et taux de passage en CEGEP II, général, T3, en fonction de l'âge et de l'origine sociale (partie inférieure).

Profession du père	Age			
	17 ans et moins	18 ans	19 ans et plus	Total
Administrateur et professionnel	45.1	45.9	9.0	100.0
				133
Cadre moyen et semi-prof.	28.0	56.4	15.6	100.0
				250
Ouvrier	20.4	59.0	20.6	100.0
				339
Total	27.6	55.6	16.8	100.0
				722

$\chi^2 = 32.98$; d.l. = 4; $p < .001$; $v = .15$

	17 ans et moins	18 ans	19 ans et plus
Administrateur et professionnel	.928	.823	.718[1]
	56	51	9
Cadre moyen et semi-prof.	.778	.760	.719
	63	121	32
Ouvrier	.841	.824	.803
	63	170	61

[1]Estimé.

Tableau 18

Age en CEGEP II, général, T3, secteur français public, selon l'origine sociale (partie supérieure) et taux de passage à l'université, T4, en fonction de l'âge et de l'origine sociale (partie inférieure).

Profession du père	Age 18 ans et moins	19 ans	20 ans et plus	Total
Administrateur et professionnel	52.9	41.2	5.9	100.0 102
Cadre moyen et semi-prof.	28.8	57.1	14.1	100.0 170
Ouvrier	22.0	58.3	19.7	100.0 259
Total	30.1	54.6	15.3	100.0 531

χ^2 = 36.94; d.l. = 4; $p < .001$; $v = .19$

	18 ans et moins	19 ans	20 ans et plus
Administrateur et professionnel	.728 44	.725 29	.722[1] 93
Cadre moyen et semi-prof.	.677 31	.622 82	.367[1] 18
Ouvrier	.787 47	.567 113	.487 37

[1]Estimé.

processus décisionnel et d'une façon spécifique selon l'origine sociale puisque pour un âge donné, 16 ans et moins, les taux de passage varient du simple au double selon l'origine sociale. Et ils se stabilisent à un niveau très bas, entre 20% et 34% pour les étudiants de 18 ans et plus, selon l'origine sociale.

Comme dans le cas des résultats scolaires, cette structure interactionnelle ne se reproduit pas aux niveaux scolaires suivants (CEGEP I et CEGEP II), probablement parce que les taux globaux de passage se situent à un niveau très élevé (80% en CEGEP I et 60% en CEGEP II) mais aussi parce que l'âge n'occasionne pas de variations considérables sur les taux de passage à ces deux niveaux.

Nous réitérons les réserves formulées, à propos des résultats scolaires en attendant de consolider ceux-ci par une analyse plus serrée des effets des inégalités d'héritage culturel sur la réussite scolaire, et des effets dus aux contraintes économiques dans le champ de la rationalité de l'acteur.

2.6 Dynamique du modèle

Connaissant simultanément la probabilité d'atteindre un niveau de réussite donnée selon l'origine sociale, et la probabilité de passage selon la réussite en fonction des origines sociales, il est possible de développer diachroniquement le modèle du secondaire V général à l'université (cf. tableaux 19, 20).

Tableau 19

Probabilités de passage à un niveau donné, selon l'origine sociale, et les résultats scolaires, du secondaire V général à l'Université, et probabilités cumulées à partir du secondaire V général, secteur français, public.

NIVEAU		Catégorie professionnelle du père C1 simples	C1 cumulées	C2 simples	C2 cumulées	C3 simples	C3 cumulées
SEC V	G	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
CEGEP I	G	.5848	.5848	.4590	.4590	.2812	.2812
CEGEP II	G	.8518	.4981	.7574	.3476	.8142	.2290
Université		.7121	.3547	.5690	.1978	.6331	.1450

Tableau 20

Probabilités de passage à un niveau donné, selon l'origine sociale et l'âge, du secondaire V général à l'université, et probabilités cumulées à partir du secondaire V, secteur français, public.

NIVEAU		Origine sociale C1 simples	C1 cumulées	C2 simples	C2 cumulées	C3 simples	C3 cumulées
SEC V	G	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
CEGEP I	G	.6136	.6136	.4961	.4961	.2819	.2819
CEGEP II	G	.8609	.5282	.7586	.3763	.8338	.2350
Université		.7264	.3837	.5448	.2050	.5996	.1409

Lorsque l'on prend les résultats scolaires comme dimension de la réussite, la probabilité d'entrer au CEGEP varie de .58, .46 et .28 selon l'origine sociale élevée, moyenne ou basse. Lorsque l'on considère l'âge comme dimension, on obtient sensiblement les mêmes taux selon l'origine sociale (.61, .50, .28). Remarquons que nous reproduisons assez fidèlement les taux obtenus directement selon l'origine sociale tels qu'au tableau 10, pour les catégories correspondantes, avec cependant un atout fondamental: celui de l'approfondissement des mécanismes qui entrent en jeu à ce point de bifurcation stratégique.

Finalement, le taux d'entrée à l'université, (en excluant ceux qui ont été stationnaires) varie de .35 à .20 et .15 selon la position sociale d'origine et selon les résultats scolaires, et de .38 à .21 à .14 selon l'âge. Nous sommes en mesure de souligner maintenant que l'essentiel de ces variations provient des mécanismes de filtration en Secondaire V, point de bifurcation stratégique majeur où intervient ce qui semble être une rationalité structurée selon la réussite scolaire, et caractéristique de la position sociale d'origine des étudiants.

Il semble que l'impact de l'héritage culturel sur la réussite scolaire, encore perceptible en Secondaire V, s'amenuise à mesure que les étudiants progressent dans le cursus scolaire par l'intervention d'un processus d'homogénéisation dû à la sélection différentielle. En aucun cas l'hypothèse de l'héritage culturel n'apparaît suffisante pour expliquer le processus de sélection aux niveaux scolaires considérés.

Particulièrement en Secondaire V, où les taux de passage à réussite égale présentent une structure interactionnelle dont on peut rendre compte en faisant appel à la rationalité de l'acteur profondément marquée par la position sociale d'origine.

CHAPITRE III

APPORTS ET ENSEIGNEMENTS DE L'ANALYSE DU CHAMP DECISIONNEL DANS LE PROCESSUS DE QUALIFICATION-DISTRIBUTION

La notion de rationalité est devenue le point nodal de notre problématique afin d'en tester l'efficacité dans l'explication du processus de qualification-distribution. Et en effet elle est apparue efficace au secondaire V pour rendre compte de la variation des taux de passage au CEGEP général selon la réussite scolaire et l'origine sociale. Mais la plausibilité de ces processus décisionnels typiques d'une origine sociale s'est considérablement réduite après le secondaire V étant donné la stabilité relative des taux de passage du CEGEP à l'université. Cette stabilité relative des taux de passage recouvre deux aspects interreliés: premièrement l'affaiblissement des effets des inégalités d'héritage culturel sur la réussite scolaire, ceci étant dû au processus d'homogénéisation de la clientèle scolaire; deuxièmement l'autonomie croissante des étudiants par rapport à leur milieu d'origine. Mais il faut remarquer que ces conclusions préliminaires sont basées sur un seul critère d'origine sociale - la profession du père - alors que les deux axiomes majeurs caractérisant ces processus rationnels spécifient d'une part un phénomène d'héritage culturel (l'axiome A4) et d'autre part, un phénomène d'inégalités économiques (l'axiome A5). Il paraît

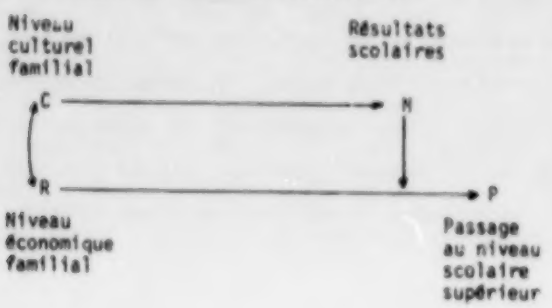
alors préférable de différencier les dimensions économique et culturelle du milieu d'origine pour cerner de plus près cette rationalité en action. Ce faisant, il devient possible d'annuler l'effet relatif de chacun des facteurs et d'observer les changements produits sur les taux de passage en suivant une démarche quasi-expérimentale.

3.1 Le modèle du processus décisionnel

Le milieu culturel familial est mesuré par la scolarité la plus élevée d'un des parents. Le niveau économique familial est le rapport du revenu du père par le nombre d'enfants dans la famille (cf. tableaux XXVI et XXVII). Le revenu de la mère n'est pas intégré dans cet indice parce que son estimation par les enfants apparaît peu fiable (cf. annexe III).

L'agencement des deux axiomes fondamentaux autour de ces deux dimensions de l'origine sociale engendre le modèle suivant:

Modèle du processus décisionnel



Il y a nécessairement interdépendance entre les deux dimensions de l'origine sociale (v de Cramer = .28). L'axiome A4 spécifie l'effet de l'héritage culturel sur la réussite scolaire tandis que l'axiome A5 spécifie une interaction entre le niveau économique, la réussite scolaire et la probabilité de passage à un niveau scolaire supérieur.

3.2 Héritage culturel et rationalité économique

L'effet du niveau culturel familial sur les résultats scolaires apparaît très nettement en secondaire V, surtout entre les deux catégories inférieures des résultats scolaires (cf. tableau XXVIII). La probabilité d'obtenir des notes faibles est de .23 dans un milieu culturel d'origine élevé et de .57 dans un milieu culturel d'origine bas. Cette relation s'efface à partir du CEGEP jusqu'à l'Université. Ces résultats sont concordants avec ce qui a été établi précédemment.

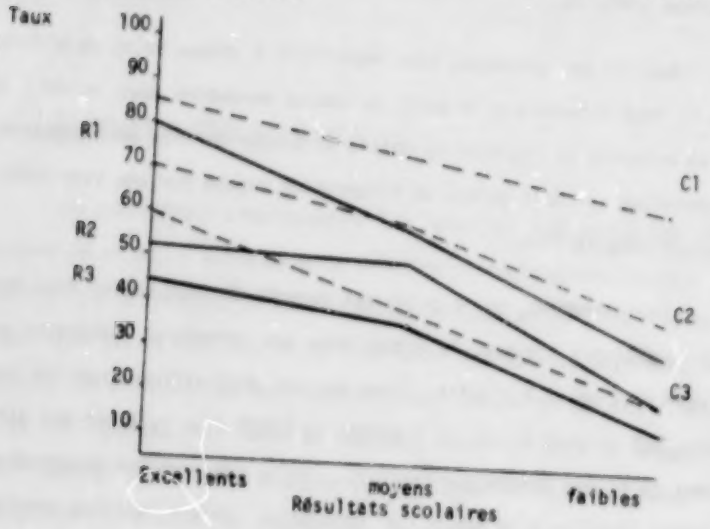
L'analyse des effets du niveau économique familial selon les résultats scolaires traduit une indépendance croissante des taux de passage du secondaire V au CEGEP II (cf. tableau XXIX). Comme précédemment, une structure interactionnelle se manifeste en secondaire V mais elle prend une forme quelque peu différente de celle postulée par Boudon. Alors que celui-ci met l'accent sur le haut niveau des taux de passage des étudiants d'origine sociale élevée sauf si les résultats scolaires sont en dessous d'un seuil relativement bas et sur le bas

niveau des taux de passage des étudiants d'origine sociale basse sauf si les résultats scolaires sont en dessus d'un seuil relativement haut (ce que les données vérifient), il faut ajouter que la variation des taux de passage est moins grande pour un niveau économique faible que pour un niveau économique élevé (.32 et .44). De plus, la variation des taux de passage est plus grande à l'intérieur de la catégorie "résultats excellents" (.30) que dans la catégorie "résultats faibles" (.19; ce qui diffère des données utilisées par Boudon). En fait, la structure observée représente plutôt l'image inversée de la structure postulée par Boudon. Le fléchissement des taux de passage observées de la classe C1 est plus grand que celui de la classe C3 contrairement au fléchissement des taux de passage de Boudon. D'autre part, l'interaction est partielle, c'est-à-dire qu'elle disparaît entre les résultats scolaires moyens et faibles (cf. schéma 12).

L'interprétation de la rationalité de l'acteur s'en trouve-t-elle modifiée ? Soulignons en premier lieu que le niveau économique familial ne semble pas compenser d'une façon aussi efficace que le suppose Boudon les risques supplémentaires encourus par une scolarisation avec un niveau de réussite plus faible. Les taux de passage chutent plus rapidement pour les étudiants(es) dont le niveau économique familial est élevé que pour les autres. Mais il reste que malgré des résultats scolaires relativement meilleurs, les élèves issus d'un milieu familial économiquement défavorisé survivent relativement moins dans le réseau général que les autres.

Schéma 12

Structure interactionnelle du modèle de Boudon entre taux de passage, réussite scolaire et origine sociale, et structure interactionnelle observée en secondaire V selon le niveau économique familial.



——— Structure observée en secondaire V.

– – – – – Structure postulée dans le modèle de Boudon.

Niveau économique familial:

R1 = élevé
R2 = moyen
R3 = bas

Origine familiale

C1 = supérieure
C2 = moyenne
C3 = basse

Source: Boudon, cf. tableau I.
Sec. V cf. tableau XXVIII.

Deuxièmement il faut relever le fait que cette structure s'applique à un seul point de bifurcation, le secondaire V, et que les paramètres structurant les processus décisionnels se transforment au cours du cursus scolaire.

Donc si ces processus sont répétitifs à chaque point de bifurcation il faut ajouter que le poids de chaque paramètre peut varier. Cela met en évidence la rigidité du modèle de Boudon dont le développement diachronique sur huit points de bifurcation repose sur une structure interactionnelle fixe.

Troisièmement, si le poids des paramètres peut varier d'un point de bifurcation à l'autre, la nature même des paramètres pertinents peut changer d'un point à l'autre. Nous pouvons déjà affirmer que les paramètres qui entrent en action à partir du CEGEP I ne relèvent pas directement du niveau économique familial. Voilà une première observation de forme négative mais non moins importante. Cela n'implique pourtant pas que les contraintes d'ordre économique n'interviennent plus dans les processus décisionnels à partir du CEGEP I. Il se peut qu'à ce niveau les processus décisionnels relèvent plus directement des étudiants(es) eux-mêmes que de leur milieu d'origine parce qu'ils en seraient déjà autonomes. Les analyses de Noëlle Bisseret (1974, chap. III) confirment le bien-fondé de cette hypothèse dans le contexte universitaire français. Pour rejoindre les effets des contraintes économiques, il faudrait faire intervenir une mesure d'ordre économique centrée sur les étudiants(es), par exemple, le fait d'avoir ou non un emploi pendant les études.

Finalement, puisqu'il s'agit d'une rationalité vécue, les motifs d'abandons scolaires devraient éclaircir ces processus décisionnels qui ne peuvent s'interpréter d'une manière juste que face aux alternatives en présence.

3.3 Les stratégies compensatoires

En considérant simultanément les relations spécifiées par les axiomes A4 et A5, c'est-à-dire la relation entre le niveau culturel familial et la réussite scolaire, et la relation entre le niveau économique familial et les taux de passage selon la réussite scolaire, on obtient les probabilités de transition pour chaque niveau scolaire observé (cf. tableau 21). Dans ce tableau, seuls les taux de passage en CEGEP général suivent une dégradation constante et régulière selon les dimensions culturelle et économique du milieu d'origine des étudiants(es).

Ce qui nous intéresse maintenant est de savoir comment ces inégalités se transforment en supprimant l'effet de l'une ou l'autre dimension de l'origine sociale. Les tableaux 22 et 23 répondent à cette intention. Dans le premier, les effets des inégalités culturelles sur la réussite sont maintenus constants, et dans le deuxième ce sont les effets des inégalités économiques sur les taux de passage pour un niveau de réussite qui sont maintenus constants. On remarque alors une plus grande égalisation des taux de passage au CEGEP général en suppri-

Tableau 21

Probabilités de transition, selon les résultats scolaires, le milieu culturel familial et le niveau économique familial, secteur français public, général.

Niveau économique familial	Niveau culturel familial	SEC V - T1 1971-71	CEGEP I - T2 1972-73	CEGEP II - T3 1973-74
R5 élevé	C5 élevé	.5626	.8483	.5847
	C4	.5225	.8458	.5753
	C3	.5128	.8433	.5893
	C2	.4809	.8370	.5867
	C1 bas	.4555	.8355	-
R4	C5	.4717	.7946	.6572
	C4	.4328	.7922	.6294
	C3	.4245	.7963	.6634
	C2	.3948	.7893	.6420
	C1	.3695	.7784	-
R3	C5	.4374	.8559	.5545
	C4	.3950	.8638	.5400
	C3	.3892	.8597	.5583
	C2	.3603	.8507	.5484
	C1	.3308	.8395	-
R2	C5	.3634	.8060	.6337
	C4	.3328	.8115	.6121
	C3	.3247	.8055	.6394
	C2	.2649	.7919	.6243
	C1	.2808	.7866	-
R1 bas	C5	.3363	.7916	.6286
	C4	.3011	.7956	.6154
	C3	.2947	.8491	.6341
	C2	.2691	.7809	.6290
	C1	.2454	.7772	-

Tableau 22

Probabilités de passage en fonction du niveau économique familial, avec l'hypothèse où il n'existe pas d'inégalités d'héritage culturel, secteur français public général.

Niveau économique familial	SEC V	CEGEP I	CEGEP II
R5	.5070	.8425	.5920
R4	.4189	.7957	.6518
R3	.3834	.8571	.5540
R2	.3202	.8031	.6396
R1	.2898	.7898	.6357

Variation des catégories extrêmes en secondaire V: .5070 - .2898 = .2172

Tableau 23

Probabilités de passage en fonction des inégalités d'héritage culturel, avec l'hypothèse où il n'existe pas d'inégalités de niveau économique familial, secteur français public, général

Niveau culturel familial	SEC V	CEGEP I	CEGEP II
C5	.4183	.8127	.6343
C4	.3804	.8188	.6111
C3	.3722	.8132	.6097
C2	.3432	.8031	.5984
C1	.3185	.7958	-

Variation des catégories extrêmes en secondaire V: .4183 - .3185 = .0998

mant l'effet des inégalités économiques plutôt qu'en supprimant les effets des inégalités culturelles. En comparant la variation de ces taux hypothétiques à celle engendrée par le modèle (cf. tableau XXX), on peut dire que le facteur culturel réduit de 13%[1] les inégalités engendrées par le modèle, tandis que le facteur économique réduit ces inégalités de 60%[2]. Le facteur économique apparaît donc nettement prédominant comme facteur explicatif dans le modèle des inégalités des chances scolaires tel que construit par Boudon et tel qu'appliqué à un seul point de bifurcation, en secondaire V. Mais sur la base de cette analyse on ne peut pas extrapoler l'effet du facteur économique sur les taux de passage dans la suite des points de bifurcation jusqu'à l'université. La dimension économique du milieu d'origine n'engendre pas d'effets répétitifs et exponentiels après le secondaire V.

3.4 A l'entour du modèle de Boudon

Le modèle de Boudon spécifie un effet direct de l'héritage culturel sur la réussite scolaire. Dans un deuxième temps, la réussite scolaire est constitutive du champ décisionnel. Ainsi l'héritage culturel a un effet indirect sur les taux de passage au sens où il est mé-

---

[1]Réduction par le facteur culturel de la variation des taux en secondaire V: .2487 - .2172 = .0315; en pourcentage: .0315/(.2487 x 100) = 13%.

[2]Réduction par le facteur économique de la variation des taux en secondaire V: .2487 - .0998 = .1489; en pourcentage: .1489/(.2487 x 100) = 60%.

diatisé par la réussite scolaire. Nous avons longuement insisté sur les fondements théoriques qui légitiment ce modèle. D'un autre côté, l'épreuve empirique développée jusqu'à présent n'offre qu'une validation partielle de ces énoncés. Si nous n'avons pas observé de structure interactionnelle entre les paramètres du modèle au niveau du CEGEP, il ne faut pas en conclure pour autant que la rationalité économique est inopérante à ce stade du cursus scolaire. Nous constatons seulement qu'elle ne se manifeste pas selon les critères construits autour du milieu social d'origine et il importe de retenir la plausibilité de son efficacité selon des paramètres construits directement autour de la situation économique des étudiants, auquel cas il faudrait introduire l'hypothèse complémentaire de l'autonomie de l'étudiant par rapport à son milieu d'origine. Mais en secondaire V, il y a bien un effet de l'héritage culturel sur la réussite scolaire, puis l'amorce d'une structure interactionnelle entre le niveau économique familial, les résultats scolaires et les taux de passage. En contrôlant l'effet relatif de chacune des dimensions du milieu d'origine, ces données mettent en relief la prédominance des inégalités économiques par rapport aux inégalités culturelles dans l'explication des inégalités des chances scolaires en secondaire V, ce qui est conforme aux stratégies politiques issues du modèle axiomatisé de Boudon. Cependant, il faut se rendre compte que le modèle ainsi construit limite l'effet direct de l'héritage culturel à la variation de la réussite scolaire. Or on peut se demander premièrement si la dimension économique du milieu familial n'intervient pas également dans la détermination de la réussite scolaire. Deuxièmement,

on peut s'interroger sur le caractère restrictif des effets directs de la dimension culturelle. Le modèle serait adéquat si, et seulement si, il est démontré que le niveau culturel n'a pas d'effets directs sur les taux de passage.

Nous proposons de vérifier l'exclusivité des relations spécifiées dans le modèle de Boudon par la méthode d'analyse nominale hiérarchique[1].

3.5 Les déterminants des résultats scolaires

Les deux modèles vérifiés autour de l'axiome A4 sont significatifs et concurrents. C'est-à-dire que la dimension culturelle et la dimension économique du milieu familial engendrent des effets significatifs sur les résultats scolaires (cf. tableau 24). La méthode de décomposition des modèles permet d'évaluer la significativité et la contribution relative de chaque paramètre. Ainsi, l'interrelation entre les deux dimensions du milieu d'origine est significative dans les deux modèles et donne dans les deux cas un coefficient de détermination partielle élevé ($\alpha \geq .90$). Mais la contribution du facteur culturel est relativement plus importante que celle du facteur économique dans l'explication de la variation des résultats scolaires. Voici une épreuve supplémentaire

---

[1]Cette méthode d'analyse multivariée est issue des travaux de L.A. Goodman. François Béland l'a programmée en langage APL. SVA. Ce programme est accessible à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, Projet ASOPE. Cf. Béland, F., "ASOMMI, un programme d'un langage APL-SVA pour l'étude des tableaux de contingence multivariés", Miméo, ASOPE, 1978.

Tableau 24

Analyse nominale hiérarchique des résultats scolaires

Modèles vérifiés	de vraisemblance	χ^2	dl. maximum	Contribution des paramètres
(1) hypothèse d'équiprobabilité	ERN	589.15	26	
(2) hypothèse d'indépendance	E,R,N	240.35	20	
(3) [ER] EN		12.95*	12	
(4) [ER] RN		16.86*	12	
Décomposition du modèle [ER] EN				
(5) R, EN		216.39	16	
		12.95	12	
		203.44*	4	ER R = .92
(6) ER, N		36.91	16	
		12.95	12	
		23.96*	4	EN R = .53
Décomposition du modèle [ER] RN				
(7) R, EN		220.3	16	
		16.86	12	
		203.44	4	ER R = .90
(8) ER, N		36.91	16	
		16.86	12	
		20.05*	4	RN R = .39

E = Niveau culturel familial. R = Coefficient de détermination partiel.
R = Niveau économique familial. * = Significatif à .05.
N = Résultats scolaires en secondaire V.

Les modèles s'inscrivent à l'aide de caractères qui représentent les variables. L'hypothèse d'une association entre deux variables est représentée par la conjonction des symboles (i.e. ER). L'hypothèse d'une interaction entre variables ou plus est représentée par la conjonction des symboles correspondants (i.e. ERN). L'indépendance entre chacune des variables s'écrit E,R,N dans le cas présent. Si le modèle d'indépendance est significatif, il n'y a pas lieu de poursuivre l'analyse. L'hypothèse d'équiprobabilité implique que le nombre d'observations est égal dans chacune des cellules d'un tableau de contingence. Les hypothèses testées cherchent à réduire la variation du tableau de contingence représenté par le Khi deux d'équiprobabilité. Pour qu'un modèle soit significatif, la valeur du Khi deux de vraisemblance maximum doit être inférieure à la valeur du Khi deux au seuil de .05. Le coefficient de détermination partielle (R) mesure l'apport de chaque paramètre au modèle testé.

en faveur de l'axiome A4. Par contre, même si le facteur économique est significatif, nous ne savons pas quel contenu théorique donner à cette relation empirique entre le niveau économique familial et les résultats scolaires.

Les probabilités normalisées des résultats scolaires selon la dimension culturelle sont présentées au tableau XXXI[1].

3.6 La rationalité culturelle

La juxtaposition des deux axiomes du modèle de Boudon peut se formaliser ainsi: [ERN] RNP, où le premier terme recouvre l'axiome A4 spécifiant l'effet de la dimension culturelle (E) sur les résultats scolaires (N) (celui-ci est tenu constant), et où le deuxième terme spécifie la structure interactionnelle entre le facteur économique (R), les résultats scolaires et les taux de passage (P). On constate que ce modèle n'est pas significatif (cf. tableau 25). Par contre, le modèle devient significatif si on introduit une relation directe entre le niveau culturel familial et les taux de passage. La décomposition de l'interaction (RNP) du modèle (4) rend celui-ci encore plus significatif mais l'interaction elle-même ne l'est pas: ce qu'on observe clairement à partir des probabilités normalisées de passage selon les résultats scolaires et le niveau économique familial. On peut dire alors que l'estimation des coûts associés à un niveau de scolarité plus élevé est pro-

---

[1]Les probabilités normalisées sont construites sur la base d'une distribution équivalente des fréquences marginales. La normalisation permet d'annuler les effets des distributions marginales et isole l'effet d'interaction.

portionnelle au statut économique familial pour un niveau de réussite scolaire donné (cf. schéma 13).

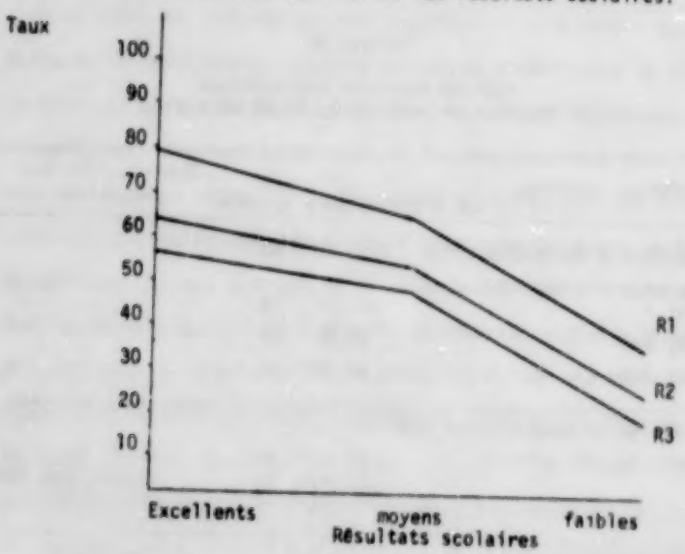
Tableau 25

Analyse nominale hiérarchique
des taux de passage au CEGEP général

Modèles vérifiés	χ^2 de vraisemblance	dl. maximum	Contribution des paramètres
(1) hypothèse d'équiprobabilité	1133.42	53	
(2) hypothèse d'indépendance [ERN] P	321.88	44	
(3) [ERN] RNP	84.37	18	
(4) [ERN] RNP, EP	21.90*	16	
Décomposition du modèle [ERN] RNP, EP			
(5) [ERN], RP, NP, EP	23.06*	20	
	21.90	16	
	1.16	4	interaction RNP
Modèle concurrent			
(6) [ERN] RP, ENP	15.26*	16	
Décomposition du modèle [ERN] RP, ENP			
(7) [ERN] RP, EP, NP	23.06	20	
	15.26	16	
	7.80**	4	interaction ENP R = .17
(8) [ERN] RP, NP	85.79	22	
	15.26	16	
	70.53*	6	EP R = .76
(9) [ERN] RP, EP	190.05	22	
	15.26	16	
	174.79*	6	NP R = .89
(10) [ERN] EP, NP	36.42	22	
	15.26	16	
	21.16*	6	RP R = .42

Schéma 13

Probabilités normalisées de passage, secondaire V, selon le niveau économique familial et les résultats scolaires.



Source: tableau XXXII

Niveau économique familial:

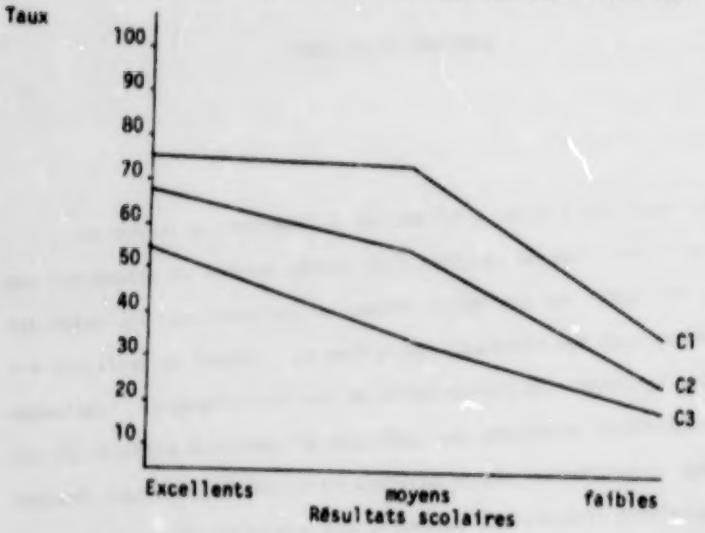
R1 = élevé
R2 = moyen
R3 = faible

L'interaction (RNP) n'étant pas significative, la relation RN n'ayant pas de fondements théoriques, nous proposons le modèle concurrent suivant [ERN], RP, ENP (6) qui est significatif et à partir duquel nous estimons la contribution relative de chaque paramètre en le décomposant. On constate que le paramètre (RP), soit le facteur économique, est significatif, mais il n'est ni le seul, ni le plus important dans l'explication des taux de passage. Les résultats scolaires (NP) et le facteur culturel (EP) paraissent relativement plus importants que le facteur économique. Il est donc abusif de restreindre l'effet direct de l'héritage culturel à une simple variation de réussite scolaire telle que stipulée dans le modèle de Boudon puisqu'il existe une relation directe significative entre le niveau culturel familial et les taux de passage en CEGEP général. Encore plus intéressant est l'émergence d'une interaction entre le facteur culturel, les résultats scolaires et les taux de passage. Celle-ci est conforme à la structure interactionnelle de l'hypothèse de Boudon, si on exclut le cas des élèves ayant des résultats scolaires faibles, à cette différence près que l'intention de scolarisation de l'acteur à ce niveau scolaire semble être structurée davantage en fonction de la dimension culturelle du milieu familial plutôt qu'en fonction de la dimension économique du milieu familial. Ce que Boudon nomme la rationalité économique n'est ni exclusive, ni la plus significative, à ce niveau scolaire et dans le contexte québécois, puisqu'elle entre en concurrence avec ce qu'on pourrait appeler la rationalité culturelle. En effet, la perception des bénéfices associés à un niveau de scolarité plus élevé, et les mécanismes de compensation des risques

supplémentaires encourus par une scolarisation avec un niveau de réussite plus faible, relèvent plus du niveau culturel des parents que de leur statut économique. (Cf. schéma 14).

Schéma 14

Probabilités normalisées de passage, secondaire V, selon le niveau culturel familial, et les résultats scolaires.



Niveau culturel familial:

C1 = élevé
C2 = moyen
C3 = faible

Source: tableau XXXIII.

CONCLUSION GENERALE

La notion de rationalité culturelle a surgi d'une façon quelque peu inattendue au dernier détour de l'analyse, en vérifiant l'exclusivité des relations constitutives du modèle systémique des inégalités des chances scolaires de Boudon. Ce modèle est construit sur deux axiomes fondamentaux: le premier définit un effet direct de l'héritage culturel sur la réussite scolaire; le deuxième, une structure interactionnelle faisant intervenir la réussite scolaire et des paramètres de type économique dans la détermination des processus décisionnels d'orientation scolaire. Le modèle délimite donc un effet indirect de l'héritage culturel sur les taux de passage parce qu'il est médiatisé par la réussite scolaire. S'agissant d'un modèle dynamique, il faut ajouter que l'effet du premier axiome tend à se dissiper dans le temps, tandis que l'effet du deuxième est répétitif à chaque point de bifurcation et génère des effets exponentiels dans la répartition des chances scolaires. Le modèle serait adéquat si, et seulement si, on peut démontrer à la fois l'existence et l'exclusivité de ces relations et tendances.

Sur la section analysée du cursus scolaire, nous avons constaté que la variation des résultats scolaires est liée au niveau culturel

familial en secondaire V, mais cette relation disparaît ultérieurement au CEGEP jusqu'à l'université. Cependant, il ne faut pas interpréter cette tendance comme un processus d'autonomisation de l'élève par rapport à son milieu d'origine, mais plutôt comme le résultat d'un phénomène d'homogénéisation de la clientèle scolaire par une sélection différentielle selon les résultats scolaires. S'il y a autonomisation de l'élève au cours du cursus scolaire, ce processus survient avant le secondaire V puisque déjà à ce niveau, parmi les élèves qui survivront jusqu'à l'université, ceux de milieu culturel défavorisé réussissent proportionnellement aussi bien que ceux de milieu culturel favorisé.

Il s'avère que les paramètres d'ordre économique liés au milieu social d'origine et structurant les processus décisionnels d'orientation scolaire sont significatifs en secondaire V. Les taux de passage en CEGEP général sont plus élevés pour chaque niveau de réussite scolaire si l'étudiant(e) est issu(e) d'un milieu économique favorisé. L'accroissement des risques d'échecs engendrés par un succès scolaire inférieur est compensé par des ressources économiques supplémentaires. Cette compensation est proportionnelle pour chaque niveau de résultats scolaires mais elle reste relativement minime dans le cas des élèves avec des résultats scolaires faibles pour lesquels les taux de passage chutent brutalement. Hormis ces derniers, les chances scolaires des élèves avec une réussite moyenne, issus d'un milieu économique favorisé équivalent les chances scolaires des élèves avec une réussite supérieure mais de milieu économique défavorisé. Le système méritocratique en

secondaire V repose sur une structure bancale.

La dimension économique du milieu d'origine devient sans effet sur les taux de passage au cours du CEGEP général jusqu'à l'université. Cette dimension n'intervient pas de façon répétitive et n'engendre donc pas d'effets exponentiels aux points de bifurcation après le secondaire V. La variation du poids des paramètres du champ décisionnel et le caractère transitoire des paramètres efficaces d'un point de bifurcation à l'autre mettent en évidence la rigidité du modèle de Boudon, dont le développement sur huit points de bifurcation repose sur une structure interactionnelle immuable.

Les effets de la dimension économique du milieu d'origine ne sont ni interactionnels, ni exclusifs, ni les plus importants dans l'explication des taux de passage du CEGEP général. Nous n'avons pas relevé une interaction entre réussite scolaire, taux de passage et niveau économique familial qui soit compatible avec l'hypothèse de Boudon, au sens où les mécanismes de compensation des risques d'échecs supplémentaires à cause de résultats scolaires inférieurs sont plus efficaces pour un statut économique familial élevé que pour un statut inférieur. L'absence d'interaction selon la dimension économique ne détruit pas l'entière plausibilité d'effets de cette nature. Ils pourraient relever plus directement du statut économique réel de l'étudiant plutôt que de son environnement d'origine. Cela reste à vérifier. D'ici là, nous pouvons affirmer que la dimension économique du milieu familial entre en concurrence avec la dimension culturelle qui engendre des effets directs encore plus importants

sur les taux de passage et qui plus est, présente une structure interactionnelle partiellement compatible cette fois avec les données hypothétiques de Boudon, à savoir que les chances scolaires des élèves avec une réussite moyenne issus d'un milieu culturel favorisé surpassent les chances scolaires des élèves avec une réussite supérieure mais de milieu culturel défavorisé. C'est sur la base de ces observations que nous introduisons la notion de rationalité culturelle.

Ces résultats donnent prise à une autre critique importante du modèle utilisé. Le fait de limiter l'héritage culturel à un effet direct sur la réussite scolaire et le postulat d'une structure décisionnelle commandée par des paramètres économiques conduisent inévitablement à surestimer le facteur économique dans la mécanique redondante des inégalités des chances, telle que construite par Boudon. D'ailleurs, en suivant à la lettre les directives axiomatisées du modèle et sur la base des paramètres observés du secondaire V à l'université, le modèle fait ressortir d'une façon quasi automatique la prédominance du facteur économique. Cela laisse entrevoir le caractère tautologique de la démonstration, puisque l'importance relative des deux dimensions de l'origine sociale est définie a priori au niveau des prémisses.

Par contre, ces mêmes résultats renforcent le postulat de la rationalité de l'acteur. Nous constatons que les mécanismes de compensation des risques d'échecs sont plus efficaces pour un niveau culturel familial élevé que pour un niveau culturel bas si on exclut le cas des élèves avec réussite faible. Compensation telle que les taux de passage

des élèves de milieu culturel élevé se stabilisent à un haut niveau, indépendamment de la réussite scolaire. Cela signifie également que la valorisation des options scolaires ne se fait pas d'une manière absolue, mais bien en fonction du niveau culturel familial. Poursuivons l'interprétation dans les termes de Boudon: "Lorsque la réussite présente est médiocre, une unité familiale s'estimera "satisfaite" si l'enfant a atteint un niveau scolaire lui permettant d'espérer un statut social égal ou supérieur au sien, même si ce statut n'est pas très élevé. Par contre, une unité familiale de niveau élevé s'efforcera (il faudrait ajouter: en moyenne plus fréquemment) de "pousser" l'enfant de manière à lui éviter de "déchoir" même si la réussite est médiocre" (Boudon, R., 1977, p. 234). Nous parlons alors de rationalité culturelle au sens précis où le champ décisionnel de scolarisation en secondaire V se structure davantage en fonction d'un paramètre d'origine sociale d'ordre culturel qu'en fonction d'un paramètre d'ordre économique.

La substitution de la dimension économique du milieu d'origine par la dimension culturelle n'implique pas pour autant un retour au mode d'explication hyperculturaliste. En effet, l'hyperculturalisme fait de l'action sociale "une résultante exclusive d'éléments antérieurs à l'action" (Boudon, R., 1977, p. 239). Pourquoi, souligne de nouveau Boudon, faudrait-il supposer "une inflexibilité systématique des montages dus au processus de socialisation par rapport aux changements des situations et positions sociales dans lesquelles les individus peuvent se trouver à tel ou tel moment (Boudon, R., 1977, p. 239)? Cette inter-

rogation constitue une véritable rupture paradigmatique par rapport à l'hyperculturalisme qui utilise un registre explicatif de type déterministe selon lequel la conduite des acteurs fonctionne comme un habitus de classe. Nos résultats infirment le caractère inflexible et systématique des montages résultant de l'intériorisation des normes et valeurs propre à chaque classe ou groupe social, puisque la décision de poursuivre des études de formation générale en secondaire V repose sur la prise en considération simultanée de paramètres conjoncturels (les résultats scolaires) et de paramètres prévisionnels (bénéfices anticipés), lesquels engendrent une structure complexe (interactionnelle) s'ils sont mis en relation avec des paramètres antérieurs à l'action (le niveau culturel familial). Par conséquent, cette analyse n'invalide absolument pas le postulat fondamental de la rationalité de l'acteur. Nous découvrons simplement que les effets du niveau culturel familial sont plus importants que les effets du niveau économique familial à ce stade du cursus scolaire. Comment interpréter ce résultat? Rappelons que le niveau culturel familial est mesuré par le diplôme le plus élevé des parents. Dans la mesure où, comme le dit Bertaux, "le diplôme assure une certaine position sociale: travail d'exécution si on ne l'a pas, activité d'encadrement si on l'a", on peut comprendre pourquoi cette dimension devient prédominante dans les processus décisionnels d'orientation scolaire des élèves (Bertaux, D., 1977, p. 225). Prédominante, non pas en tant qu'indice de bagage culturel qui serait hérité, mais en tant que droit d'accessibilité à un statut d'agent d'encadrement en même temps que garantie contre le risque d'exercer une activité d'exécution. En faisant

référence à "l'effet de diplomation" (cf. Bertaux, D., 1977, p. 26), nous nous éloignons de la conception bancaire du capital culturel qui serait amassé sur les étagères de la bibliothèque familiale pour nous rapprocher d'une conception plus "utilitariste" de la rationalité de l'acteur et moins étroitement économique.

La conception du système scolaire comme étant un marché relativement libre apparaît fondamentalement juste en opposition au marché contingenté des emplois. Les inégalités scolaires et sociales relèvent de mécanismes de détermination spécifiques. D'un côté, les places de travail sont allouées, de l'autre il y a auto-création des places d'études moyennant certaines conditions minimales. C'est dans le jeu de ces conditions minimales que les inégalités scolaires se produisent. Ainsi par exemple, l'excellence scolaire n'a pas la même importance en terme de survie scolaire selon que l'étudiant appartient à un milieu social favorisé ou non. Sans doute est-il nécessaire de tenir compte de certains contingentements structurels dans le système scolaire qui limitent les champs des possibles. Mais l'intérêt de cette conception est de restituer un pouvoir décisionnel à l'acteur social.

Définir le système scolaire comme une suite de points de bifurcation ne paraît pas très original à première vue. Pourtant, cette conception a des conséquences considérables au niveau de l'analyse puisqu'elle permet d'ancrer les processus décisionnels à chaque point de bifurcation. Ce qui est impossible si on mesure la scolarité comme une simple sommation d'années de scolarité constituant ainsi une variable métrique dé-

pendante dans un modèle de régression linéaire. Nous avons vérifié qu'en secondaire V les chances scolaires ne s'expliquent pas simplement par des effets linéaires du milieu d'origine mais par des effets interactionnels. Ces effets ne sont peut-être pas exponentiels après le secondaire V, puisque les chances scolaires se stabilisent au niveau du CEGEP jusqu'à l'université, mais il restent conditionnels. Si bien que les probabilités d'atteindre l'université à partir du secondaire V demeurent fortement liées à l'origine sociale. Le développement longitudinal du modèle coïncide plus étroitement avec la réalité sociologique des cheminements scolaires par le fait qu'il repose sur un calcul de probabilité plutôt que sur un modèle de régression linéaire. De plus, les faits sociologiques se construisent plus aisément sur un mode nominal que sur un mode métrique. C'est pour ces mêmes raisons que les nouvelles techniques d'analyse nominale multivariée sont en vogue actuellement. Boudon avant quiconque, est allé à contre-courant des analyses de cheminement de causalité assez sophistiquées mais aussi sociologiquement très pauvres.

En accordant un statut réel à l'acteur, nous esquivons le piège d'une conception "ferroviaire" de l'école selon laquelle les destins scolaires des étudiants seraient pré-déterminés par un finalisme caricatural du système scolaire destiné à reproduire mécaniquement la division de la société en classes sociales. Nous touchons ici à un problème complexe: l'intégration théorique de la fonctionalité globale de reproduction du système scolaire avec l'analyse des cheminements scolaires réels qui sont vécus comme des destinées.

La notion de réseau permet d'éclaircir ce dilemme. Dire que le système scolaire est structuré sur des réseaux renvoie à un certain nombre de propriétés facilement identifiables et vérifiables:

1) L'existence de points de bifurcation pré-définis. Le réseau professionnel, par exemple, conduit unilatéralement sur le marché du travail en secondaire V et en CEGEP III.

2) Le caractère hermétique des réseaux. C'est-à-dire que le réseau général alimente le réseau professionnel, les transferts inverses étant impossibles.

3) L'acquisition de pratiques scolaires spécifiques à chaque réseau.

4) La distribution des élèves à <u>certaines</u> places (et pas à d'autres) dans la structure professionnelle.

Il est clair que l'on peut faire l'économie du postulat de la rationalité de l'acteur dans l'analyse des propriétés structurelles du système scolaire. A ce niveau, l'intentionalité du sujet (des élèves et/ou de leurs parents) est inutile et inefficace. Si 90% des élèves en secondaire V professionnel sortent du système scolaire, c'est parce qu'il s'agit d'un point de bifurcation pré-défini. Si la majorité de ces élèves se retrouvent dans des postes d'agents d'exécution, c'est parce que le système scolaire est ainsi construit. Nous touchons à la fonctionalité globale du système scolaire ayant pour finalité la qualification-distribution des acteurs dans les rapports sociaux. La sociologie de l'éducation élaborée par l'homo-sociologicus I s'arrête à ce palier d'analyse, c'est-à-dire en deça du dilemme soulevé: comment

cette fonctionalité globale du système scolaire est-elle assurée par l'agrégation de cheminements scolaires individuels, et réciproquement? Dire que les réseaux scolaires opèrent un recrutement préférentiel de sorte que les cheminements scolaires dépendent de la position sociale d'origine est insuffisant et inadéquat. Insuffisant parce que l'orientation scolaire des élèves n'est pas prédestinée. Nous avons observé que l'accès à l'université n'est pas systématiquement garanti pour les élèves issus d'un milieu social favorisé, que la reproduction-distribution révèle une certaine "fluidité" des destins scolaires particulièrement évidente en secondaire V. La configuration de ces fluctuations est inexplicable sous la forme de propositions causales liant simplement l'origine sociale et le niveau de scolarité, d'où le caractère inadéquat de telles propositions. L'analyse de l'orientation scolaire doit s'inscrire dans une perspective longitudinale faisant intervenir des "facteurs" antérieurs, conjoncturels et postérieurs à l'action, dont l'agencement signale une logique originale qui peut s'interpréter en terme de stratégie. Le postulat de la rationalité de l'acteur rend compte de mécanismes générateurs d'inégalités scolaires qui passeraient inaperçus si on se contentait de relever seulement les probabilités d'accès à l'université selon l'origine sociale.

Au lieu de fermer prématurément le Grand Livre de la Sociologie en se satisfaisant d'énoncés universaux partiellement faux, les axiomes du modèle de Boudon ouvrent de nombreuses voies de recherches fécondes. Ce n'est pas là le moindre de ses avantages.

Pour la suite de cette analyse, nous pouvons mentionner brièvement quelques voies de recherche.

1) Le secondaire V constitue le point de bifurcation majeur de la cohorte III. L'érosion rapide des effectifs dans le réseau général après quatre ans augmente l'instabilité des taux de passage à l'université et réduit les possibilités d'analyse à ce niveau. Il faudrait par conséquent consolider les résultats sur la base de la cohorte IV, dont le point de départ se situe en CEGEP II, d'où il serait possible de se rendre assez loin au niveau universitaire. Nous avons vu également qu'environ 41% des effectifs en secondaire V se retrouvent dans le réseau professionnel; ce point de bifurcation n'offre aucune alternative, puisque ces élèves sortent du système scolaire dans une proportion de 88%. Les processus décisionnels d'orientation et les mécanismes de filtration pour ceux-ci surviennent avant le secondaire V. Il faudrait par conséquent les étudier au cours du secondaire sur la base de la cohorte I, dont le point de départ se situe en secondaire I.

2) Il faudrait reproduire ce type d'analyse dans le secteur privé et dans le secteur anglais.

3) L'apport de nouvelles mesures consoliderait l'analyse:

a) La distinction des voies "enrichies" et "allégées" apparaît particulièrement importante dans l'attribution des résultats scolaires au cours du

secondaire, et au niveau des prédispositions à l'abandon scolaire[1].

b) La spécialisation au niveau collégial et universitaire constitue une variable lourde dans le processus de qualification-distribution au niveau des choix décisionnels. Cette variable ferait apparaître sans aucun doute une discrimination sexuelle plus importante que celle qui se manifeste selon les taux de passage.

c) Si la dimension économique du milieu familial ne s'avère guère importante au-delà du secondaire V sur les taux de passage, il faut considérer l'hypothèse plausible d'une autonomie financière des étudiants et par conséquent construire une mesure de statut économique centrée directement sur les étudiants.

d) L'intégration des aspirations scolaires et professionnelles devrait délimiter les champs des possibles dans lesquels la rationalité ne prend un sens précis que face aux alternatives perçues par l'étudiant. Au niveau du secondaire, il faudrait se reporter également aux aspirations scolaires et professionnelles qu'entretiennent les parents pour leurs enfants.

4) On ne peut vraiment évaluer la portée du processus de qualification-distribution et la place du système scolaire dans le processus de reproduction élargie des classes sociales qu'en poursuivant l'analyse jusqu'à l'intégration des étudiants sur le marché du travail. Cette démarche est indispensable à la consolidation de la théorie dualiste de l'école.

---

[1]Cf. BELAND, P., "L'école privée et la démocratisation: sélection et processus", ASOPE, 1977. CRESPO, M., et MICHELENA, J., Les relations entre structure académique et inadaptation scolaire, CECM, 1977.

5) Cette intégration au marché du travail devrait inclure l'analyse des procédés d'allocation des places de travail intervenant au cours de la transition du système scolaire au système professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

BAUDELOT, C.; R., ESTABLET.

(1975) L'école primaire divise, Maspero, Paris.

(1971) L'école capitaliste en France, Maspero, Paris.

BAUDELOT, C.; et al.

(1974) La petite bourgeoisie en France, Maspero, Paris.

BELANGER, P.W.; et G. ROCHER.

(1978) "Le projet de recherche: études des aspirations scolaires et professionnelles des étudiants (ASOPE)", dans L'orientation professionnelle, 8, No 2, pp. 114-127.

BELANGER, P.W., et al.

(1974) Cahiers ASOPE, 3 volumes, Université Laval et Université de Montréal.

BERTAUX, D.

(1977) Destins personnels et structures de classe, P.U.F., Paris.

(1976) "Pour sortir de l'ornière néo-positiviste", dans Sociologie et société, vol. III, No 2, pp. 119-133.

BISSERET, N.

(1974) Les inégaux ou la sélection universitaire, P.U.F., Paris.

BOLTANSKI, L.

(1972) "L'espace positionnel, multiplicité des positions institutionnelles et habitus des classes", dans Revue française de Sociologie, Vol. XIV, pp. 3-36.

BOUDON, R.

(1977) Effets pervers et ordre social, P.U.F., Paris.

(1976) "Les statistiques peuvent-elles donner une image réelle de la réalité sociale", dans Sociologie et société, ibid., pp. 141-155.

BOUDON, R. (suite)

(1976) "Comment on Hauser's review of Education, opportunity, and social inequality", dans American Journal of Sociology, vol. 81, No 5, pp. 1175-1187.

(1974) La sociologie des inégalités dans l'impasse?, dans Analyse et Précision, T. XVII, pp. 83-95.

(1973) L'inégalité des chances, Armand Colin, Paris.

(1971) La crise de la sociologie, Droz, Genève.

(1970) "Essai sur la mobilité en Utopie", dans Quantity and Quality, vol. IV, No 2, pp. 213-241.

BOURDIEU, P.

(1974) "Avenir de classe et causalité du probable", dans Revue française de sociologie, vol. XV, pp. 3-42.

(1971) "Reproduction culturelle et reproduction sociale", dans Information sur les sciences sociales, 10, (2), pp. 45-99.

(1970) La reproduction, Editions de Minuit, Paris.

(1968) Le métier de sociologue, Mouton-Bordas, Paris.

(1966) "La transmission de l'héritage culturel", dans Le partage des bénéfices, Editions de Minuit, Paris.

BOURDIEU, P., et J.C. PASSERON.

(1964) Les Héritiers, Editions de Minuit, Paris.

BOURRICAUD, F.

(1975) "Contre le sociologisme: une critique et des propositions", dans Revue française de sociologie, vol. XVI, supp., pp. 583-603.

BOWLES, S., H. GINTIS.

(1977) Schooling in Capitalist America, Basic Books, N.Y.

BOWLES, S.

(1972) "Schooling and Inequality from Generation to Generation", dans Journal of Political economy, No 80, pp. 219-251.

BLALOCK, H.

(1968) "The measurement problem: A Gap between the Language of Theory and Research", dans Methodology in Social Research, Blalock, H., & Blalock, A., (eds.) McGraw-Hill, N.Y., pp. 5-27.

CASTELLS, M.

(1970) "Les nouvelles frontières de la méthodologie sociologique", dans Informations sur les sciences sociales, 9, (6), pp. 70-108.

COSER, L.A.

(1976) "Reply to my critics", dans The American Sociologist, vol. II, pp. 33-38.

(1975) "Two methods in search for a substance", American Sociological Review, 40, pp. 691-700.

DAVIS, J.A.

(1964) "Notes on the validity of the academic performance index", dans Great Aspirations, Aldine publishing Co., Chicago, pp. 256-268.

DUNCAN, O.D.

(1961) "Properties and characteristics of the socio-economic index", dans Occupations and Social Status, A. REISS (ed.) The Free Press of Glencoe, N.Y., pp. 139-161.

DUNCAN, O.D., R.W. HODGE.

(1963) "Education and occupational mobility: A Regression Analysis", American Journal of Sociology, 68, pp. 629-644.

DUNCAN, O.D., et al.

(1972) Socio-economic Background and Acheivement, Seminar Press, N.Y.,

GRANOVETTER, M.S.

(1974) Getting a Job, a study of Contact and Careers, Havard University Press, Cambridge.

HAUSER, R.M.

(1975) "Review Essay: on Boudon's model of Social Mobility", dans American Journal of Sociology, vol. 81, No 4, pp. 911-928.

JENCKS, C., et al.

(1972) Inequality, Basic Books, N.Y.

KELLER, S., M. ZAVALLONI.

(1962) "Classe sociale, ambition et réussite", dans Sociologie du travail, 4, pp. 1-14.

KOHN, M.
(1969) Class and conformity: a study in values, Homewood, Dorsey.

MARX, K.
Contribution à la critique de l'économie politique, éditions sociales, (1957), Paris.

MIGUELEZ, R.
(1970) "La rupture en sociologie", dans L'homme, Revue française d'anthropologie, janvier-mars, pp. 111-123.

MILLS, C.W.
(1963) L'imagination sociologique, Maspero, Paris.

POULANTZAS, N.
(1974) Les classes sociales dans le capitalisme aujourd'hui, édition du Seuil, Paris.

SAINT-MARTIN, M. (de).
(1968) "Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielle dans les études de sciences", dans Revue française de sociologie, No spécial, IX, pp. 167-184.

SARTRE, J.P.
(1960) Questions de méthode, Gallimard, Coll. Idées, Paris.

SEWELL, W.H. et al.
(1975) Education, Occupation, and Earnings, Achievement in the Early career, Academic Press, N.Y.

SNYDERS, G.
(1976) Ecole, classes et lutte des classes, P.U.F., Paris.

TREANTON, J.R.
(1972) "Autre point de vue", dans Revue française de sociologie, vol. XIII, pp. 420-435.

THUROW, L.C.
(1972) "Education and Economic Equality", dans The Public Interest, No 28, pp. 66-81.

UNESCO: IBF.
(1972) A Statistical study of wastage at school, studies and surveys in comparative education, Paris.

ANNEXE I

TABLEAUX

Tableau I

Profession du père selon l'orientation, le statut et le secteur scolaire de l'étudiant, secondaire V, 1971-72.

Catégories professionnelles		Français						Anglais					
		Public			Privé			Public			Privé		
		G	P	Total	G	P	Total	G	P	Total	G	P	Total
Professionnel	1	29.4	15.0	23.5	36.5	27.4	33.0	57.5	40.0	59.9	75.8	30.2	56.6
Col blanc	2	7.0	5.6	6.4	6.1	5.9	6.0	4.6	6.8	4.8	6.0	10.1	7.7
Ouvrier	3	46.4	63.0	53.3	33.4	45.2	37.9	25.3	38.7	26.5	6.5	47.2	24.2
Fermier	4	7.5	8.4	7.8	8.3	4.6	6.9	2.7	8.1	3.2	0.6	4.7	2.4
Petit prop.	5	9.7	8.0	9.0	15.7	16.9	16.2	9.9	6.4	9.6	10.1	7.8	9.1
Total		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
		3525	2447	5972	362	219	581	2360	235	2595	168	129	297
		X^2 = 213.72		v = .19	X^2 = 11.26		v=.14	X^2 = 50.96		v=.14	X^2 = 85.06		v=.54
		$p<.001$			$.02<p<.05$			$p<.001$			$p<.001$		

Tableau II

Profession de la mère, selon l'orientation le statut et le secteur scolaire de l'étudiant, cohorte III, secondaire V, 1971-1972

Catégories professionnelles		Français						Anglais					
		Public			Privé			Public			Privé		
		G	P	Total	G	P	Total	G	P	Total	G	P	Total
Professionnel	1	22.2	15.4	19.8	32.4	23.0	28.9	28.9	27.7	28.8	36.7	13.3	25.5
Col blanc	2	37.3	30.8	35.0	33.4	37.8	35.0	48.3	43.6	48.0	51.1	33.3	42.6
Ouvrier	3	37.0	49.2	41.3	24.2	29.7	26.3	21.3	25.5	21.6	10.2	51.2	29.8
Fermier	4	0.1	0.5	0.2	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0
Petit prop.	5	3.4	4.1	3.7	10.0	9.5	9.8	1.4	3.2	1.5	2.0	2.2	2.1
Total		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
		1106	610	1716	120	74	194	1029	94	1123	49	45	94
		χ^2 = 31.17		v= .13	χ^2 = 2.26		v= .11	χ^2 = 3.17		v=.05	χ^2 = 19.94		v=.46
		p<.001			n.s.			n.s.			p<.001		

Tableau III

Scolarité du père selon l'orientation, le statut et le secteur scolaire de l'étudiant, cohorte III, secondaire V, 1971-1972

Scolarité (Année)	Français						Anglais					
	Public			Privé			Public			Privé		
	G	P	Total	G	P	Total	G	P	Total	G	P	Total
16	8.2	2.4	5.8	17.9	7.5	14.0	25.0	9.5	23.6	44.2	10.7	29.6
12-15	14.1	7.5	11.4	17.7	10.8	15.1	16.6	15.6	16.6	14.6	17.2	15.7
8-11	27.6	23.9	26.1	27.9	34.0	30.2	39.9	42.2	40.1	36.7	23.8	31.1
5-7	32.1	42.7	36.4	26.5	34.0	29.3	15.4	28.9	16.6	3.2	36.0	17.5
Moins de 5	18.0	23.5	20.3	10.0	13.7	11.4	3.1	3.8	3.1	1.3	12.3	6.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	3413	2392	5805	351	212	563	2175	211	2386	158	122	280
	X^2 = 206.67		V=.19	X^2 = 19.97		V=.19	X^2 = 41.46		V= .13	X^2 = 86.69		V=.56
	p<.001			p<.001			p< .001			p<.001		

Tableau IV

Scolarité de la mère, selon l'orientation, le statut et le secteur scolaire de l'étudiant, cohorte III, secondaire V, 1971-72

Scolarité (Année)	Français						Anglais					
	Public			Privé			Public			Privé		
	G	P	Total	G	P	Total	G	P	Total	G	P	Total
16	1.5	0.5	1.1	3.5	1.9	2.9	9.3	3.2	8.7	14.4	3.3	9.5
12-15	11.7	6.6	9.6	23.3	12.3	19.1	19.5	11.1	18.7	30.0	16.3	24.0
8-11	38.1	28.3	34.1	39.7	43.8	41.3	54.7	59.3	22.2	48.1	35.7	42.8
5-7	38.8	51.6	44.0	29.4	31.6	30.2	13.3	22.2	14.1	6.9	34.9	19.1
Moins de 5	9.9	13.0	11.2	4.1	10.4	6.5	3.2	4.2	3.3	0.6	9.8	4.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	3478	2397	5825	344	212	556	2202	216	2418	160	123	283
	χ^2 = 155.56 p<.001		v=.16	χ^2 = 18.28 .001<p<.01		v=.18	χ^2 = 28.06 p<.001		v=.11	χ^2 = 58.33 p<.001		v=.45

Tableau V

Environnement socio-économique familial, cohorte III, secondaire V, selon la langue maternelle, secteur anglais, région métropolitaine de Montréal

	Profession du père			Profession de la mère		
	Secteur français	Secteur anglais L.M.		Secteur français	Secteur anglais L.M.	
		Française	Anglaise - autre		Française	Anglaise - autre
1[1]	30.6	43.9	52.3	19.4	28.4	22.0
2	6.7	8.0	4.8	38.1	49.5	61.0
3	46.9	37.7	21.5	39.4	20.0	15.8
4	6.1	1.4	1.7	0.0	0.0	0.0
5	9.7	9.0	9.7	3.1	2.1	1.2
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	2672	212	2282	990	95	1256
Coefficient de dissimilarité:	14.6	19.4		20.4	11.5	

	Scolarité du père			Scolarité de la mère		
	Secteur français	Secteur anglais L.M.		Secteur français	Secteur anglais L.M.	
(Année)		Française	Anglaise - autre		Française	Anglaise - autre
16	9.5	20.2	27.6	1.9	7.1	9.8
12-15	14.4	19.2	17.5	12.9	18.7	20.4
8-11	31.8	33.3	39.1	40.8	43.4	55.4
5-7	31.2	21.7	13.4	36.2	24.2	11.6
- 5	13.1	5.6	2.4	6.2	6.6	2.8
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	2582	198	2093	2583	198	2121
Coefficient de dissimilarité:	17.0	13.2		13.6	16.4	

1. Cf. Tableau I

Tableau VI

Probabilités de transition, par niveaux, T1-T5, cohorte III secteur français. (1)

NIVEAU	Passage au niveau supérieur		Stationnaire		Abandon
GENERAL					
	G	P	G	P	
SEC V	.3957	.2918	.0014	.0544	.2567
CEGEP I	.8374	.0324	.0002	.0372	.0928
CEGEP II	UNIV I .6581	CEGEP III .0761	.0052	.0075	.2530
PROFESSIONNEL					
	G	P	G	P	
SEC V	.0849	.0282	.0069	.0204	.8596
CEGEP I	.8229	.0499	.0019	.0080	.1173
CEGEP II	CEGEP III .8604	UNIV I .0052	.0019	.0052	.1273

(1) calculées à partir des taux de transition par niveau et temps présentés au tableau 7.

Tableau VII

Probabilités de transition, par niveau, T1-T5, cohorte III secteur anglais. (1)

NIVEAU	Passage au niveau supérieur		Stationnaire		Abandon
GENERAL					
	G	p	G	p	
SEC V	.6278	.0738	.0029	.0230	.2725
CEGEP I	.9023	.0150	.0005	.0155	.0667
CEGEP II	UNIV I .8069	CEGEP III .0279	.0013	.0020	.1619
PROFESSIONNEL					
	G	p	G	p	
SEC V	.0592	.2164	.0000	.0000	.7244
CEGEP I	.6696	.1715	.0025	.0008	.1556
CEGEP II	CEGEP III .7610	UNIV I .1167	.0065	.0000	.1167

(1) Calculées à partir des taux de transition par niveau et temps, présentés au tableau 8.

Tableau VIII

Taux de transition par niveau et temps, cohorte III, secteur français, public, selon l'orientation

NIVEAU		SECV		NIVEAU		SECV	
		Général	Profes-sionnel			Général	Profession-nel
TEMPS 1		1.000	1.000	TEMPS 2		1.000	1.000
	P_1^5 G	0.355	P 0.079		P_2^5 G	0.315	P 0.078
	P	0.281	G 0.027		P	0.249	G 0.014
	S_1^5 G	0.071	P 0.073		S_2^5 G	0.000	P 0.064
	P	0.058	G 0.020		P	0.022	G 0.000
	A_1^5	0.235	0.801		A_2^5	0.414	0.844
	n	2757	1832			181	218
		CEGEPI				CEGEPI	
TEMPS 2		1.000	1.000	TEMPS 3		1.000	1.000
	P_2^6 G	0.811	P 0.808		P_3^6 G	0.695	P 0.745
	P	0.033	G 0.044		P	0.034	G 0.044
	S_2^6 G	0.014	P 0.044		S_3^6 G	0.017	P 0.044
	P	0.043	G 0.007		P	0.017	G 0.000
	A_2^6	0.099	0.097		A_3^6	0.237	0.167
	n	907	812		n	59	114
		CEGEPII					
TEMPS 4		1.000	1.000				
	P_3^7 UNIV I	0.606	CEGEP III 0.823				
	P_3^7 CEGEP III	0.059	UNIV I 0.006				
	S_3^7 G	0.077	P 0.040				
	P	0.009	G 0.006				
	A_3^7	0.249	0.125				
	n	574	522				

Tableau IX

Probabilité de transition, par niveau,
cohorte III, T1-T5, 1971-75, secteur français, public.

NIVEAU	Passage au niveau supérieur		Stationnaire		Abandon
GENERAL					
	G	P	G	P	
SEC V	.3957	.3131	.0000	.0028	.2884
CEGEP I	.8508	.0349	.0009	.0009	.1125
CEGEP II	UNIV I .6582	CEGEP III .0640	.0066	.0007	.2704
PROFESSIONNEL					
	G	P	G	P	
SEC V	.0862	.0283	.0059	.0000	.8796
CEGEP I	.8461	.0462	.0022	.0000	.1055
CEGEP II	CEGEP III .8611	UNIV I .0062	.0018	.0002	.1307

Source: tableau VIII

Tableau X

Taux de transition par niveau et temps, cohorte III, secteur français, privé, selon l'orientation

NIVEAU		SecV			NIVEAU		SecV		
		Général		Profes-sionnel			Général		Profes-sionnel
TEMPS 1	P_1^5 G	.579	P	.093	TEMPS 2	P_2^5 G	.315	P	.078
	P_1^5 P	.221	G	.029		P_2^5 P	.249	G	.014
	S_1^5 G	.014	P	.007		S_2^5 G	.000	P	.064
	S_1^5 P	.007	G	.007		S_2^5 P	.022	G	.000
	A_1^5	.179		.864		A_2^5	.414		.844
	n	280		140			3		3
		CEGEPI					CEGEPII		
TEMPS 2	P_2^6 G	.943	P	.565	TEMPS 3	P_3^6 G	.695	P	.745
	P_2^6 P	.021	G	.097		P_3^6 P	.034	G	.044
	S_2^6 G	.007	P	.048		S_3^6 G	.017	P	.044
	S_2^6 P	.000	G	.016		S_3^6 P	.017	G	.000
	A_2^6	.029		.274		A_3^6	.237		.167
	n	140		62			5		2
		CEGEPII							
TEMPS 4	P_3^7 U	.650	P	.822					
	P_3^7 P	.128	U	.000					
	S_3^7 G	.051	P	.107					
	S_3^7 P	.000	G	.000					
	A_3^7	.171		.071					
	n	117		28					

1. Selon les taux du secteur public.

Tableau XI

Probabilités de transition, par niveau, cohorte III, T1-T5, 1971-75, secteur français privé.

NIVEAU	Passage au niveau supérieur		Stationnaire		Abandon
GENERAL					
	G	P	G	P	
SEC V	.5858	.2262	.0000	.0004	.1876
CEGEP I	.9480	.0212	.0001	.0001	.0306
CEGEP II	UNIV I .6832	CEGEP III .1345	.0026	.0000	.1797
PROFESSIONNEL					
	G	P	G	P	
SEC V	.0940	.0291	.0000	.0000	.8761
CEGEP I	.6128	.0998	.0028	.0000	.2846
CEGEP II	CEGEP III .9101	UNIV I .0000	.0114	.0000	.0785

Source: tableau X

Tableau XII

Taux de transition, par niveau et temps,
cohorte III, secteur français, public, étudiants

NIVEAU		SECV				NIVEAU		SECV			
			Général		Profes-sionnel				Général		Profes-sionnel
TEMPS 1	p^5_1	G	.370	P	.095	TEMPS 2	p^5_2	G	.344	P	.164
		P	.237	G	.029			P	.254	G	.041
	s^5_1	G	.097	P	.059		s^5_2	G	.000	P	.068
		P	.045	G	.039			P	.016	G	.000
	A^5_1		.251		.778		A^5_2		.386		.727
	n		1377		1332				122		73
			CEGEPI						CEGEPII		
TEMPS 2	p^6_2	G	.817	P	.773	TEMPS 3	p^6_3	G	.778	P	.706
		P	.030	G	.048			P	.022	G	.029
	s^6_2	G	.024	P	.073		s^6_3	G	.000	P	.059
		P	.026	G	.009			P	.022	G	.000
	A^6_2		.103		.097		A^6_3		.178		.206
	n		464		330				45		68
			CEGEPII								
TEMPS 3	p^7_3	UNIV	.536	CEGEP III	.770						
		CEGEP III	.059	UNIV	.016						
	s^7_3	G	.093	P	.073						
		P	.014	G	.005						
	A^7_3		.298		.136						
	n		289		191						

Tableau XIII

Probabilités de transition, par niveau, cohorte III, T1-T5, 1971-75, secteur français, public, étudiants.

	GENERAL				
NIVEAU	Passage au niveau supérieur		Stationnaire		Abandon
	G	P	G	P	
SEC V	.4188	.2731	.0000	.0023	.3058
CEGEP I	.8559	.0311	.0000	.0011	.1119
CEGEP II	UNIV I .5933	CEGEP III .0653	.0100	.0015	.3299
	PROFESSIONNEL				
	G	P	G	P	
SEC V	.1111	.0330	.0067	.0000	.8492
CEGEP I	.8309	.0504	.0048	.0000	.1139
CEGEP II	CEGEP III .8301	UNIV I .0172	.0057	.0004	.1466

Source: tableau XII

Tableau XIV

Taux de transition, par niveau et temps, cohorte III, secteur français, public, étudiantes

NIVEAU		SECV Général	SECV Professionnel	NIVEAU		SECV Général	SECV Professionnel
TEMPS 1	p^5_1	G .340 P .327	P .071 G .027	TEMPS 2	p^5_1	G .263 P .246	P .036 G .000
	s^5_1	G .045 P .071	P .080 G .010		s^5_2	G .000 P .035	P .058 G .000
	A^5_1	.217	.812		A^5_2	.456	.906
	n	1332	1176			57	139
		CEGEP I				CEGEP I [1]	
TEMPS 2	p^6_2	G .804 P .037	P .832 G .040	TEMPS 3	p^6_3	G .695 P .034	P .818 G .068
	s^6_2	G .005 P .058	P .026 G .006		s^6_3	G .017 P .017	P .023 G .000
	A^6_2	.096	.096		A^6_3	.237	.091
	n	429	470			14	44
		CEGEP II					
TEMPS 3	p^7_3	UNIV .677 CEGEP II .058	CEGEP III .855 UNIV .000				
	s^7_3	G .054 P .004	P .019 G .006				
	A^7_3	.207	.120				
	n	276	324				

1. Ces taux proviennent du secteur français, public.

Tableau XV

Probabilités de transition, par niveau, cohorte III, T1-T5, 1971-75, secteur français, public, étudiantes.

	GENERAL				
NIVEAU	Passage au niveau supérieur		Stationnaire		Abandon
	G	P	G	P	
SEC V	.3705	.3555	.0000	.0041	.2699
CEGEP I	.8478	.0391	.0011	.0011	.1109
CEGEP II	UNIV I .7743	CEGEP III .0034	.0031	.0002	.2190
	PROFESSIONNEL				
	G	P	G	P	
SEC V	.0742	.0270	.0052	.0000	.8936
CEGEP I	.8582	.0422	.0007	.0000	.0989
CEGEP II	CEGEP III .8763	UNIV I .0000	.0005	.0002	.1230

Tableau XVI

Cheminements scolaires, par niveau et temps, secteur français, public, selon la profession du père

NIVEAU/ TEMPS		PROFESSION DU PERE							
		Administrateur 1	Cadre moyen 2	Petit prop. 3	Col blanc 5	Ouvrier spéc. 5	Ouvrier semi-spéc. 6	Manoeuvre 7	Fermier 8
SEC V T1	P_1^5	.651	.603	.478	.445	.350	.343	.302	.361
	S_1^5	.131	.098	.122	.115	.111	.113	.097	.159
	A_1^5	.218	.299	.400	.440	.539	.544	.601	.480
	n	266	736	376	312	1201	668	621	352
SEC V T2	P_2^5	.565	.426	.278	.259	.297	.242	.152	.285
	S_2^5	.000	.037	.056	.037	.036	.032	.065	.095
	A_2^5	.435	.537	.666	.704	.667	.726	.783	.620
	n	23	54	36	27	111	62	46	42

Tableau XVI (suite)

NIVEAU/ TEMPS		PROFESSION DU PERE							
		Administrateur 1	Cadre moyen 2	Petit prop. 3	Col blanc 4	Ouvrier spéc. 5	Ouvrier semi-spéc. 6	Manoeuvre 7	Fermier 8
CEGEP I T2	P_2^6	.871	.829	.870	.835	.857	.819	.826	.857
	S_2^6	.058	.086	.037	.039	.045	.045	.058	.027
	A_2^6	.071	.085	.093	.126	.098	.136	.116	.116
	n	156	386	161	127	378	199	173	112
CEGEP I T3[1]	P_3^6	.762	.762	.762	.762	.762	.762	.762	.762
	S_3^6	.042	.042	.042	.042	.042	.042	.042	.042
	A_3^6	.196	.196	.196	.196	.196	.196	.196	.196
	n	17	43	9	11	42	21	14	11
CEGEP II T3	P_{u3}^7	.598	.343	.327	.259	.256	.339	.255	.213
	P_{93}^7	.186	.370	.337	.433	.471	.464	.536	.627
	S_3^7	.098	.064	.091	.061	.071	.024	.045	.080
	A_3^7	.118	.223	.245	.247	.202	.173	.164	.080
	n	102	233	110	81	238	127	110	75

1. Disposant d'un nombre insuffisant d'informateurs, nous leurs attribuons les taux moyens.

Tableau XVII

Taux de transition, par niveau, secteur français, public, selon la profession du père

Profession du père		Cheminements secondaire V			
		CEGEP I	Stationnaire	Abandon	Total
Administrateur	1	.7251	.0000	.2749	1.000
Cadre moyen	2	.6448	.0036	.3516	1.000
Petit prop.	3	.5120	.0068	.4812	1.000
Col blanc	4	.4747	.0042	.5211	1.000
Ouvrier spéc.	5	.3829	.0039	.6132	1.000
Ouv. semi-spéc.	6	.3703	.0036	.6261	1.000
Manoeuvre	7	.3167	.0083	.6770	1.000
Fermier	8	.4063	.0151	.5786	1.000
		Cheminements CEGEP I			
		CEGEP II	Stationnaire	Abandon	Total
Administrateur	1	.9153	.0024	.0823	1.000
Cadre moyen	2	.8946	.0036	.1018	1.000
Petit prop.	3	.8983	.0015	.1002	1.000
Col blanc	4	.8648	.0016	.1336	1.000
Ouvrier spéc.	5	.8914	.0018	.1068	1.000
Ouv. semi-spéc	6	.8534	.0018	.1448	1.000
Manoeuvre	7	.8703	.0024	.1273	1.000
Fermier	8	.8777	.0011	.1212	1.000
		Cheminements CEGEP II			
		UNIV I	CEGEP III	Stationnaire	Abandon	Total
Administrateur	1	.6567	.2042	.0096	.1295	1.000
Cadre moyen	2	.3649	.3939	.0040	.2372	1.000
Petit prop.	3	.3567	.3679	.0082	.2672	1.000
Col blanc	4	.2747	.4596	.0037	.2620	1.000
Ouvrier spéc.	5	.2741	.5046	.0050	.2163	1.000
Ouv. semi-spéc	6	.3671	.4753	.0005	.1771	1.000
Manoeuvre	7	.2664	.5603	.0020	.1713	1.000
Fermier	8	.2300	.6772	.0064	.0864	1.000

TABLEAU XVIII

Cheminement scolaires, secteur français, public, secondaire V général 1971-72, selon les résultats scolaires en secondaire V.

Résultats scolaires sec.V, G, T1	Cheminements T2				
	Passage				
	CEGEP IG	CEGEP IP	Stationnaire	Abandon	Total
R1 excellents	56.4	28.2	3.1	12.3	100.0 511
R2 moyens	42.0	31.8	8.4	17.8	100.0 1129
R3 faibles	18.9	24.6	22.4	34.1	100.0 1075
TOTAL	35.5	28.3	13.0	23.2	100.0 2715

χ^2 = 395.37 dl. 6 p< .001 v = .27

TABLEAU XIX

Cheminements scolaires, secteur français, public, CEGEP1, Général, T2, 1972-72, selon les résultats scolaires en CEGEP1.

Résultats scolaires CEGEP1, G,T2	Passage				
	CEGEP IIG	CEGEP IIP	Stationnaire	Abandon	Total
R1 excellents	90.9	0.8	3.3	5.0	100.0 238
R2 moyens	83.2	3.3	5.4	8.1	100.0 479
R3 faibles	63.5	6.7	9.6	20.2	100.0 178
TOTAL	81.2	3.4	5.7	9.7	100.0 895

χ^2 = 54.11 dl. 6 p < .001 v = .19

TABLEAUX XX

Cheminements scolaires, secteur français, public, CEGEPII, Général, T3, 1973-74, selon les résultats scolaires en CEGEPII.

Résultats scolaires CEGEPII, G, T3,	Cheminement T4 Passage UNIV. 1	CEGEP IIIP	Stationnaire	Abandon	Total
R1 excellents	73.8	4.4	4.0	17.8	100.0 225
R2 moyens	55.8	5.0	10.0	29.2	100.00 301
R3 faibles	29.5	18.2	20.5	31.8	100.00 44
TOTAL	60.9	5.8	8.4	24.9	100.00 570

χ^2 = 48.57 dl. 6 p < .001 v = .21

TABLEAU XXI

Cheminements scolaires, secteur français, public, secondaire V, général, T1 1971-72, selon l'âge en secondaire V.

Age Secondaire V, G, T1	Passage CEGEP IG	CEGEP IP	Stationnaire	Abandon	Total
R1 16 ans et moins	54.7	23.6	10.8	10.9	100.0 433
R2 17 ans	36.1	31.3	12.7	19.9	100.0 1341
R3 18 ans et plus	23.1	27.1	14.6	35.2	100.0 602
TOTAL	36.2	28.8	12.9	22.1	100.0 2376

χ^2 = 154.70 dl. 6 P <.001 V = .18

TABLEAU XXII

Cheminements scolaires, secteur français, public, GEGEP1, général, T2, 1972-73, selon l'âge en CEGEP 1

AGE CEGEP1, G, T2	Cheminements PASSAGE CEGEP IIG	CEGEP IIP	Stationnaire	Abandon	Total
R1 17 ans et moins	84.6	3.1	4.8	7.5	100.0 228
R2 18 ans	80.8	3.9	5.5	9.8	100.0 438
R3 19 ans et plus	76.0	1.5	7.5	15.0	100.0 133
TOTAL	81.1	3.3	5.6	10.0	100.0 799

χ^2 = 8.58 dl. 6 n.s. V = .07

TABLEAU XXIII

Cheminements scolaires, secteur français, public, CEGEP11, général, T3, 1974-75, selon l'âge en CEGEP11.

AGE CEGEP11, G, T3.	Cheminements PASSAGE UNIV. I	CEGEP III	Stationnaire	Abandon	Total
R1 18 ans et moins	68.9	7.1	5.8	18.2	100.0 154
R2 19 ans	58.3	6.1	9.3	26.3	100.0 278
R3 20 ans et plus	50.0	3.8	11.6	34.6	100.0 78
TOTAL	60.2	6.1	8.6	25.1	100.0 510

χ^2 = 12.57 dl. 6 P < .05 V = .11

TAPLEAU XXIV

Résultats scolaires à l'université, T4, 1974-75, section français, public, selon l'origine sociale.

PROFESSION DU PERE	RESULTATS SCOLAIRES Excellents	Moyens	Faibles	TOTAL
Administrateur et Professionnel	.407	.407	.186	1.000 59
Cadre moyen Semi/profes.	.380	.519	.101	1.000 79
Ouvrier	.361	.527	.122	1.000 131
TOTAL	.372	.498	.130	1.000 269

X^2 = 3.6 dl. 4 n.s v = .08

TABLEAU XXV

Age à l'université, T4, 1974-75, secteur français public, selon l'origine sociale

PROFESSION DU PERE	AGE 19 ans et moins	20 ans	21 ans et plus	TOTAL
Admin. /prof.	57.1	39.3	3.6	100.0 56
Cadre moyen Semi/prof.	30.4	52.2	17.4	100.0 69
Ouvrier	31.4	53.7	14.9	100.0 121
TOTAL	37.0	50.0	13.0	100.0 246

X^2 = 14.83 dl. 4 .001> P> .01 v = .17

TABLEAU XXVIII

Environnement culturel familial des étudiants(es), secondaire V, T1, 1971-72, secteur français, public.

Niveau culturel familial		%
Universitaire	1	5.1
Collégial	2	35.6
Secondaire	3	37.2
Elémentaire	4	15.8
Elémentaire incomplet	5	6.3
TOTAL		100.0 (5873)

TABLEAU XXVII

Niveau économique familial étudiants(es), secondaire V, T1, 1971-72, secteur français public.

Niveau économique familial		%
Elevé	5	12.6
"	4	17.3
"	3	18.2
"	2	31.3
Bas	1	20.6
TOTAL		100.0 (2194)

TABLEAU XXVIII

Résultats scolaires, secteur français, public, Général, selon le niveau culturel familial.

Secondaire V, T1, 1971-72

Niveau Culturel familial	Résultats scolaires			
	Excellents	moyens	faibles	TOTAL
Elevé 5	23.6	53.5	22.9	100.0
" 4	21.4	41.9	36.7	284 100.0
" 3	18.4	43.2	38.4	618 100.0
" 2	14.0	38.4	47.6	1280 100.0
Faible 1	14.0	28.7	57.3	978 100.0
				150
TOTAL	17.9	41.8	40.3	100.0 3308

X^2 = 85.71 dl.8 P < .001 v = .11

CEGEP1, T2, 1972-73

Niveau Culturel familial	Excellents	moyens	faibles	TOTAL
Elevé 5	28.6	51.4	20.0	100.0
" 4	26.7	56.7	16.6	140 100.0
" 3	27.1	53.6	19.3	217 100.0
" 2	23.1	54.3	22.6	388 100.0
Faible 1	27.3	45.4	27.3	186 100.0
				22
TOTAL	26.4	54.0	19.6	100.0 953

X^2 = 4.39 dl.8 n.s v = .05

TABLEAU XXVIII (suite)

CEGEP11, T3, 1973-74

Niveau Culturel familial	Résultats scolaires excellents	moyens	faibles	TOTAL
Elevé 5	43.9	53.5	2.6	100.0 114
" 4	35.7	56.0	8.3	100.0 157
" 3	35.8	55.1	9.1	100.0 285
" 2	29.2	61.1	9.7	100.0 144
Faible 1	-	-	-	100.0 (16)
TOTAL	35.9	55.7	8.4	100.0 716

x^2 = 16.97 dl. 8 n.s v = .11

UNIVERSITE 1, T4, 1974-75

Niveau Culturel familial	excellents	moyens	faibles	TOTAL
Elevé 5	42.6	42.6	14.8	100.0 54
" 4	32.5	51.8	15.7	100.0 83
" 3	43.6	43.6	12.8	100.0 117
" 2	33.3	56.6	10.1	100.0 69
Faible 1	-	-	-	(6)
TOTAL	38.9	47.7	13.4	100.0 329

x^2 = 7.82 dl. 8 n.s v = .11

TABLEAU XXIX

Taux de passage, en fonction des résultats scolaires et du niveau économique familial, secteur français, public, général.

Niveau Economique familial		SECONDAIRE V Résultats scolaires excellents	Moyens	Faibles
Elevé	5	.757 70	.581 112	.319 72
"	4	.630 81	.501 158	.240 121
"	3	.521 98	.503 149	.198 131
"	2	.531 96	.370 265	.175 212
Bas	1	.448 67	.375 157	.131 199

		CEGEP 1 excellents	Moyens	Faibles
Elevé	5	.919 37	.842 63	.741 31
"	4	.833 48	.824 74	.618 (1) 25
"	3	.892 37	.905 74	.678 31
"	2	.957 46	.813 102	.572 28
Bas	1	.907 (1) 25	.795 54	.618 (1) 24

(1) taux moyens selon les résultats scolaires.

TABLEAU XXIX (suite)

Niveau Economique familial		CEGEP II excellents	Moyens	Faibles
Elevé	5	.657 34	.581 43	.387 (1) 5
"	4	.833 48	.515 33	.387 (1) 6
"	3	.649 37	.518 54	.387 (1) 6
"	2	.775 40	.578 64	.387 (1) 5
Bas	1	.726 [1] 24	.615 39	.387 (1) 9

(1) taux moyens selon les résultats scolaires.

TABLEAU XXX

Probabilités de passage selon le niveau économique familial, le niveau culturel familial, les résultats scolaires, du secondaire V à l'université, secteur français, public, général.

	Secondaire V	CEGEP 1	CEGEP 11
R5	.5267	.8449	.5837
R4	.4248	.7940	.6445
R3	.3869	.8504	.5421
R2	.3033	.8026	.6071
R1	.2780	.8703	.5696

Variation des catégories
en secondaire V: .5267 - .2780 = .2487

TABLEAU XXXI

Probabilités normalisées, résultats scolaires, selon le niveau culturel familial, secondaire V, section français, public, général.

Niveau Culturel familial	Résultats scolaires		
	excellents	moyens	faibles
Elevé	.39	.35	.26
Moyen	.33	.33	.34
Faible	.28	.31	.41

TABLEAU XXXII

Probabilités normalisées de passage en CEGEP, Général, cohorte III, secteur français, général, public.

Niveau économique familial	Résultats scolaires		
	excellents	moyens	faibles
R1 élevé	.79	.66	.37
R2 moyen	.64	.54	.26
R3 bas	.57	.48	.19

TABLEAU XXXIII

Probabilités normalisées de passage au CEGEP général, secteur français, public général 1971-72 selon les résultats scolaires et le niveau culturel familial.

Niveau Culturel familial	Résultats scolaires		
	excellents	moyens	faibles
élevé	.77	.75	.37
moyen	.68	.56	.25
bas	.54	.36	.21

ANNEXE II

REPRESENTATIVITE DES ECHANTILLONS DE LA COHORTE III, SECONDAIRE V, T1, 1971-72, SECTEUR FRANCAIS ET SECTEUR ANGLAIS[1]

La cohorte III repose sur deux modèles d'échantillonnage relatifs au secteur français et au secteur anglais du système scolaire. Mais les statistiques gouvernementales sur la clientèle scolaire sont publiées selon la langue maternelle[2]. Or les distributions des étudiants selon la langue maternelle et selon le secteur d'enseignement ne se recouvrent pas entièrement comme on peut le constater dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2.1

Langue maternelle de l'étudiant selon le secteur, cohorte III, secondaire V, 1971-72

SECTEUR	LANGUE MATERNELLE			
	FRANCAIS	ANGLAIS	AUTRES	TOTAL
Français	98.5	1.0	.5	100% (7,023)
Anglais	8.2	80.2	11.6	100% (2,998)

[1]Sur le modèle d'échantillonnage des étudiants, nous renvoyons le lecteur aux cahiers d'ASOPE, analyse descriptive, volume 1, pp. 11-14, 1974, et au Rapport du Centre de Sondage, 1971.

[2]Statistiques sur la clientèle scolaire 1971-72. Ministère de l'Education, Editeur officiel du Québec.

Ainsi, les étudiants de langue maternelle autre que le français représentent 1.5% de l'échantillon du secteur français, et les étudiants de langue maternelle française constituent 8.2% de l'échantillon du secteur anglais. Afin de minimiser les biais dans la comparaison des données d'ASOPE avec celles du gouvernement nous considérons seulement les étudiants de langue maternelle française dans le secteur français soit 98.5% de l'échantillon. Nous comparons alors les distributions de cet échantillon avec les statistiques gouvernementales de la clientèle scolaire totale de langue maternelle française en secondaire V, 1971-72 dans lesquelles sont inclus les étudiants de langue maternelle française inscrits dans le secteur anglais.

Quant au secteur anglais, nous prenons les 91.8% étudiants de langue maternelle anglaise et autres de l'échantillon d'ASOPE que nous comparons à la population scolaire totale de langue maternelle anglaise et autres, en secondaire V, 1971-72. Ces statistiques officielles contiennent un faible pourcentage d'étudiants de langue maternelle anglaise et autres inscrits dans le secteur français. Selon l'échantillon d'ASOPE, ce pourcentage est de 1.5.

Bases de comparaisons entre les échantillons d'ASOPE, cohorte III, et les statistiques officielles sur la clientèle scolaire, secondaire V, 1971-72.

Echantillon d'ASOPE		Population scolaire totale (Statistiques officielles)	
Secteur: français			
Langue maternelle:	française 98.5% (6918)	Langue maternelle:	française 100% (81477)
Echantillon d'ASOPE		**Population scolaire totale (Statistiques officielles)**	
Secteur: anglais			
Langue maternelle:	anglaise et autres 91.8% (2752)	Langue maternelle:	anglaise et autres 100% (19557)

Malgré la non-concordance stricte des bases de comparaison, les distributions des échantillons d'ASOPE suivent relativement bien les distributions de la population scolaire totale sur les variables observées (*cf.* tableaux 2.2 et 2.3). Deux anomalies majeures apparaissent pour l'échantillon du secteur français, soit la non-représentation régionale de l'outaouais et la quasi-absence des étudiants inscrits au cours général dans la région du Saguenay/Lac St-Jean. Mais ces anomalies ne semblent pas provoquer des distorsions importantes sur l'ensemble de l'échantillon. Au plus, une représentativité juste selon l'orientation dans la région du Saguenay-Lac/St-Jean relèverait de 3.5% le pourcentage total d'étudiants inscrits au général ce qui donnerait 62.5% au lieu de 59% et réduirait d'autant l'écart entre le pourcentage de l'échantillon et celui de la population globale.

Tableau 2.2

Echantillon cohorte III, secteur français et population scolaire totale, langue maternelle française, secondaire V, 1971-72.

		Echantillon d'Asope Secteur français.		Population scolaire	
		L.M.:	Française	L.M.:	Française
Age*	$\bar{X}$	16.86		16.95	
	σ	1.11		1.17	
	N	5,688		80,602	
Sexe: masculin		55.1 6,712		50.5 81,477	
Secteur: public		91.3 6,816		90.5 81,477	
REGION:					
0	Bas St-Laurent	6.8		4.5	4.4
1	Lac St-Jean	5.4		7.0	6.7
2	Québec	32.7		23.0	22.1
3	Trois-Rivières	5.6		11.0	10.6
4	Cantons de l'Est	3.5		4.8	4.6
5	Montréal	39.0		45.5	43.6
8	Outaouais	0.0		—	4.0
9	Nord-Ouest et Côte Nord	7.0		4.2	4.0
TOTAL		100.0		100.0	100.0
		6,816		78,187	81,477
ORIENTATION: GENERALE		59.0 6,620		68.9 81,477	

*Age au 30 septembre 1971.

Tableau 2.2 (suite)

	Echantillon d'ASOPE Secteur français.		Population scolaire	
	L.M.:	Française	L.M.:	Française
ORIENTATION: GENERALE				
REGION:				
Bas St-Laurent	60.9	460	69.7	(2,472)
Lac St-Jean	1.4	364	64.9	(3,537)
Québec	54.5	2,175	75.3	(13,543)
Trois-Rivières	48.1	362	61.4	(5,287)
Cantons de l'Est	79.1	230	67.5	(2,550)
Montréal	68.6	2,572	67.7	(24,064)
Nord-Ouest et Côte Nord	68.9	457	77.0	(2,517)

Tableau 2.3

Echantillon cohorte III, secteur anglais et population scolaire totale, langue maternelle anglaise et autres, secondaire V, 1971-72

		Echantillon d'ASOPE Secteur anglais		Population scolaire	
		L.M.: anglaise et autres		L.M.: anglaise et autres	
Age*	$\bar{X}$	15.97		16.39	
	σ	.89		1.25	
	N	2,112		19,336	
Sexe: masculin		49.4		50.3	
		2,698		19,557	
Secteur: public		93.8		92.3	
		2,757		19,557	
REGION:					
Montréal		87.5		82.5	
Autres régions		12.5		17.5	
		100.0		100.0	
		2,757		19,557	
ORIENTATION: GENERALE		91.5		85.9	
		2,663		19,557	
ORIENTATION GENERALE					
REGION:					
Lac St-Jean		66.0	50	88.7	97
Cantons de l'Est		70.9	134	63.1	1,095
Montréal		94.0	2,331	87.5	16,133
Outaouais		76.7	190	83.0	801

*Age au 30 septembre 1971.

ANNEXE III

CONCORDANCES DES DONNEES SUR LE MILIEU FAMILIAL SELON LE STATUT DE L'INFORMATEUR

On s'interroge souvent à juste titre sur la fiabilité des informations sur le milieu social d'origine lorsqu'elles sont recueillies auprès des élèves, surtout à propos de la profession, de l'éducation et particulièrement du revenu des parents. Il est vrai que nos informateurs ne sont plus de jeunes enfants, mais l'interrogation demeure même pour des adolescents de 16 ans.

Or, ASOPE dispose d'un échantillon des parents (père ou mère) dont 893 enfants appartiennent à la cohorte III (cf. tableau 3.1).

Tableau 3.1

Informateurs, pères et mères des étudiants de la cohorte III, 1971-72, selon le secteur scolaire

	Secteur français	Secteur anglais
Père	43.0	42.8
Mère	57.0	57.2
TOTAL	588	304

GRAND TOTAL: 892

Nous pouvons évaluer sur ce nombre restreint la concordance des informations ayant trait aux caractéristiques essentielles du milieu familial: la profession du père, la scolarité et le revenu du père et de la mère.

Le tableau 3.2 rend compte de la correspondance des informations sur la catégorie professionnelle du père, secteur français. Il y aurait correspondance parfaite si 100% des informateurs se trouvaient sur la diagonale. La catégorie "fermier" se rapproche de ce niveau avec 96.3% des cas sur la diagonale. Mais ce pourcentage baisse à 49.6% pour la catégorie "manoeuvre". Il faut remarquer cependant que les erreurs se dispersent principalement dans les catégories connexes. Par exemple, 25.9% des "manoeuvres" selon le fils entrent dans la catégorie "semi-professionnel" selon le père. 29.6% des "col-blanc" selon le fils entrent dans la catégorie "semi-professionnel" selon le père. D'une analyse attentive, il ressort que le regroupement des catégories 2 et 3 d'une part et 4, 5, 6 d'autre part, relèverait sensiblement les taux de concordances avec un coefficient v de Cramer de .74 au lieu de .65 (cf. tableau 3.3).

La correspondance des informations du côté du secteur anglais semblent se comporter de façon similaire à celle du secteur français, surtout après regroupement des catégories professionnelles. (Cf. tableaux 3.4 et 3.5).

Tableau 3.2

Profession du père selon le statut de l'informateur, cohorte III, 1971-72, secteur français.

Selon l'etudiant		SELON LE PERE 1	2	3	4	5	6	7	8	TOTAL
Administrateur et professionnel	1	77.2	5.7	11.4	-	-	-	-	5.7	35 6.4
Semi-profes.	2	9.4	60.7	14.2	6.3	4.7	1.6	0.0	3.1	127 23.1
Col blanc	3	4.3	29.8	55.2	2.1	4.3	0.0	0.0	4.3	47 8.6
Ouvrier spécialisé	4	0.0	12.3	2.5	68.0	4.9	4.1	0.8	7.4	122 22.3
Ouvrier semi-spécialisé	5	0.0	4.3	2.2	12.9	67.6	9.7	1.1	2.2	93 16.9
Manoeuvre	6	0.0	5.6	9.3	11.1	25.9	42.5	5.6	0.0	54 9.8
Fermier	7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	3.7	96.3	0.0	27 4.9
Petit -prop.	8	2.3	2.3	0.0	9.1	4.5	4.5	0.0	77.3	44 8.0
TOTAL		42 7.7	116 21.0	58 10.6	114 30.8	93 16.9	42 7.7	31 5.6	53 9.7	549 100.0

v de Cramer = .65

Tableau 3.3

Profession du père selon le statut de l'informateur, cohorte III, 1971-72, secteur français (catégories regroupées, cf. tableau 3.2)

Selon l'étudiant	SELON LE PERE 1	2.3	4,5,6	7	8	TOTAL
1	77.2	17.1	-	-	5.7	100.0 35
2,3	8.0	77.7	10.9	-	3.4	100.0 174
4,5,6	-	11.8	82.2	1.9	4.1	100.0 269
7	-	-	3.7	96.3	-	100.0 27
8	2.3	2.3	18.1	-	77.3	100.0 44
TOTAL:	42	174	249	31	53	549

v de Cramer = .74

Tableau 3.4

Profession du père selon le statut de l'informateur
cohorte III, 1971-72, secteur anglais

Selon l'étudiant		SELON LE PERE 1	2	3	4	5	6	7	8	TOTAL
Administrateur et professionnel	1	46	7	2	1	-	-	-	1	57 20.7
Semi-profes.	2	13	87	3	4	1	-	-	3	111 40.2
Col blanc	3	1	5	10	-	-	-	-	-	16 5.8
Ouvrier spécialisé	4	1	3	1	21	5	1	-	-	32 11.6
Ouvrier semi-spécialisé	5	2	2	1	2	14	1	-	-	22 8.0
Manoeuvre	6	-	1	-	-	1	3	-	-	5 1.8
Fermier	7	-	-	-	-	-	1	3	-	4 1.4
Petit -prop.	8	2	5	-	-	-	-	-	22	29 10.5
TOTAL		65 23.6	110 39.8	17 6.2	28 10.1	21 7.6	6 2.2	3 1.1	26 9.4	276 100.0

v de Cramer = .69

Tableau 3.5

Profession du père selon le statut de l'informateur,
cohorte III, 1971-72, secteur anglais (catégories regroupées, cf. tableau 3.4)

Selon l'étudiant	SELON LE PERE 1	2,3	4,5,6	7	8	TOTAL
1	80.6	15.8	1.8	-	1.8	100.0 57
2,3	11.0	82.7	3.9	-	2.4	100.0 127
4,5,6	5.1	13.6	81.3	-	-	100.- 59
7	-	-	(1)	(3)	-	4
8	6.9	17.2	-	-	75.9	100.- 29
TOTAL:	65	127	55	3	26	276

v de Cramer = .79

L'évaluation du niveau de scolarité des parents par les étudiants coïncide dans une proportion d'environ 60% avec celle des parents, tant pour les pères et les mères du secteur français et anglais (cf. tableaux 3.6 à 3.9). Les contradictions majeures (scolarité élevée vs faible) sont quasi-absentes, les erreurs se situant le long de la diagonale. Les parents tendent à surévaluer leur éducation par rapport aux informations de leurs enfants. Mais de quel côté proviennent les distorsions ? On ne peut le savoir.

L'évaluation du revenu des parents par les étudiants constitue sans aucun doute l'épreuve la plus suspecte. Pourtant le revenu moyen du père selon l'étudiant se compare au revenu moyen selon le père avec moins de $500 dollars de différence. Notons que l'écart réel devrait être en principe plus grand puisque l'information des étudiants provient de l'année 1971-72 alors que celle des parents provient de l'année suivante. Les étudiants du secteur français tendraient à sous-évaluer quelque peu le revenu du père et les étudiants du secteur anglais le sur-évaluerait. Le coefficient de corrélation entre les deux mesures constitue un critère de validité plus élevé. Nous obtenons: $r = .89$ pour le secteur français.

Si ces premiers tests semblent positifs jusqu'à présent pour le revenu du père, tant dans le secteur français et anglais, il en est tout à fait autrement pour le revenu de la mère, qui passe du simple au double selon la source d'information. Les étudiants le sur-évaluent

considérablement. Conséquemment le coefficient de corrélation est moins élevé, r = .65.

Ceci soulève des doutes quant à l'évaluation du revenu de la mère selon l'étudiant, contrairement à celle du père qui semble beaucoup plus fiable. Il faudrait élargir la base de validation aux autres cohortes pour consolider ces tests de validation.

Tableau 3.6

Scolarité du père selon le statut de l'informateur, cohorte III, 1971-72, secteur français

Selon le père	SELON L'ETUDIANT: moins de 5 ans	5 à 7	8 à 11	12 à 15	16 & plus	TOTAL
Moins de 5 ans	4.3	1.9	-	-	-	6.1
5 à 7	7.2	20.3	3.5	.4	-	31.5
8 à 11	1.3	10.4	22.5	3.0	.2	37.4
12 à 15	.2	.4	7.4	9.8	2.0	19.8
16 & plus	-	-	-	.9	4.3	5.2
TOTAL:	13.0	33.0	33.4	14.1	6.5	100.0 (540)

v de Cramer = .57

Tableau 3.7

Scolarité de la mère selon le statut de l'informateur, cohorte III, 1971-72, secteur français

Selon le père	SELON L'ETUDIANT: moins de 5 ans	5 à 7	8 à 11	12 à 15	16 & plus	TOTAL
Moins de 5 ans	2.6	1.3	.4	-	-	4.2
5 à 7	5.1	25.5	5.3	.2	-	36.1
8 à 11	1.1	13.8	26.1	4.8	-	45.9
12 à 15	-	.2	6.1	6.2	1.1	13.6
16 & plus	-	-	-	.2	-	.2
TOTAL:	8.8	40.7	38.0	11.4	1.1	100.0 (545)

v de Cramer = .42

Tableau 3.8

Scolarité du père selon le statut de l'informateur, cohorte III, 1971-72, secteur anglais

Selon le père	SELON L'ETUDIANT					
	moins de 5 ans	5 à 7	8 à 11	11 à 15	16 à plus	TOTAL
Moins de 5 ans	1.2	-	-	-	-	1.2
5 à 7	.4	8.7	.8	-	-	10.0
8 à 11	1.2	6.2	24.9	5.0	.4	37.8
12 à 15	.4	.4	10.0	10.8	9.1	30.7
16 à plus	-	-	.4	2.1	17.8	20.3
TOTAL:	3.3	15.4	36.1	17.8	27.4	100.0 (241)

v de Cramer = .60

Tableau 3.9

Scolarité de la mère selon le statut de l'informateur, cohorte III, 1971-72, secteur anglais

Selon le père	SELON L'ETUDIANT: moins de 5 ans	5 à 7	8 à 11	12 à 15	16 & plus	TOTAL
Moins de 5 ans	.4	.4	.4	-	-	1.1
5 à 7	1.9	6.5	2.7	-	-	11.1
8 à 11	.4	6.1	36.5	3.8	.4	47.2
12 à 15	.4	.4	13.0	17.2	4.2	35.2
16 & plus	-	-	.4	1.5	3.4	5.4
TOTAL:	3.1	13.4	52.9	22.6	8.0	100.0 (261)

v de Cramer = .47

Tableau 3.10

'evenu du père selon le statut de l'informateur (en dollars)

Selon le père T 1			Selon l'étudiant T 2	
Secteur français	$\bar{X}$	9839	9514	
	σ	6968	6198	
	N	192	3592	
				r = .89
				n = 77
Secteur anglais	$\bar{X}$	15018	15419	
	σ	9853	8919	
	N	85	1144	

Revenu de la mère selon le statut de l'informateur

Selon la mère T 1			Selon l'étudiant T 2	
Secteur français	$\bar{X}$	2674	4668	
	σ	3478	3708	
	N	127	1183	
				r = .65
				n = 30
Secteur anglai	$\bar{X}$	3032	5475	
	σ	4582	4026	
	N	79	529	

ANNEXE IV

CLASSIFICATION DES PROFESSIONS ET CHOIX DE LA VARIABLE "MILIEU D'ORIGINE"

A - Classification des professions

La distribution des élèves selon les catégories professionnelles du père telles qu'utilisées dans les questionnaires d'ASOPE apparaît dans le tableau 4.1 pour les deux secteurs scolaires.

Tableau 4.1

Distribution des élèves selon la catégorie professionnelle du père, cohorte III, secteur français et anglais

Catégories professionnelles du père		SECTEUR Français N	Français %	Anglais N	Anglais %
1	travail technique	184	2.7	123	4.1
2	ouvrier spécialisé	1603	23.8	430	14.4
3	directeur, administrateur	193	2.9	198	6.6
4	gérant	422	6.3	594	19.9
5	propriétaire	650	9.6	283	9.5
6	ouvrier semi-spécialisé	771	11.4	172	5.8
7	service	252	3.7	49	1.6
8	protection	171	2.5	66	2.2
9	travail de bureau	435	6.4	155	5.2
10	représentant commerce	256	3.8	167	5.6
11	gérant de ferme	520	7.7	94	3.2
12	employé de ferme	60	0.9	12	0.4
13	manoeuvre	811	12.0	122	4.1
14	professionnel	262	3.9	398	13.3
15	autre professionnel	159	2.4	121	4.1
	TOTAL	6749	100.0	2984	100.0

Le nombre relativement élevé de catégories et les contraintes d'analyse dues à la fréquence trop faible d'observations dans certaines d'entre elles nous impose une reclassification en préservant le maximum d'homogénéité intra-catégorie et le maximum d'hétérogénéité inter-catégorie. Pour ce faire nous nous guiderons sur la classification de Rogoff (1953) déjà utilisée au Québec par de Jocas et Rocher (1957), et Dofny et Garon-Audy (1969). Nous serons amenés à y apporter certaines modifications à cause de catégories insuffisamment représentées, ou bien à cause de catégories spécifiques à ASOPE, en vérifiant toujours sur des critères externes (revenu moyen et scolarité moyenne) le bien fondé de ces opérations.

Correspondance des catégories professionnelles d'ASOPE et de Rogoff: Natalie Rogoff définissait huit catégories professionnelles (cf. ci-dessous, colonne de gauche). Nous pouvons faire correspondre celles d'ASOPE de la façon suivante (cf. ci-dessous, colonne de droite).

Code	Classification de Rogoff	Correspondance des catégories d'ASOPE	Code
1	profession libérale et haute administration	professionnel directeur, administrateur	14 3
2	semi-professionnel et cadre moyen	autre professionnel travail technique représentant de commerce gérant	15 1 10 4
3	col blanc	travail de bureau	9
4	ouvrier spécialisé et semi-spécialisé	ouvrier spécialisé ouvrier semi-spécialisé	2 6

Code	Classification de Rogoff	Correspondance des catégories d'ASOPE	Code
5	manoeuvre	manoeuvre	13
		employé de ferme	12
6	service public	protection	8
7	service personnel	service	7
8	fermier	gérant de ferme	11
		petit propriétaire	5

Etant donné leur nombre restreint dans l'échantillon d'ASOPE, les employés de ferme sont intégrés aux manoeuvres puisqu'il y a similarité évidente de statut professionnel, de revenu et de scolarité, bien qu'appartenant à des secteurs de production différent.

Les petits propriétaires n'apparaissent pas dans la classification de Rogoff et nous pouvons les identifier comme tels.

Il semble utile de séparer les ouvriers spécialisés et semi-spécialisés puisque le nombre d'informateurs le permet.

Jusqu'à ce point, nos regroupements ne révèlent pas d'anomalies flagrantes intra catégories en terme de scolarité et de revenu. (Cf. tableaux 4.2 et 4.3). Mais il reste encore deux catégories insuffisamment représentées du côté du secteur français soit, "protection" et "service" qui correspondent aux services publics (n = 171) et aux services personnels (n = 252). Elles constituent une même catégorie dans l'étude de Dofny et Garon-Audy. Cependant cette intégration semble

injustifiée sur la base du niveau de scolarité et du revenu. La scolarité moyenne de la catégorie "service personnel" et "service public" est respectivement 6.3 et 8.4 (secteur français). Le revenu moyen passe, dans le même ordre, de 5,900 et 10,300 dollars soit presque du simple au double. En fait, ces disparités ne proviennent pas tant d'un niveau de spécialisation inégal que de l'appartenance ou non à un système étatisé dont dépendent les critères de qualification et de rétribution. C'est pourquoi nous proposons d'intégrer "service personnel" à la catégorie "semi-spécialisé" et "service public" à "semi-professionnel". Nous en arrivons finalement à une classification en huit catégories telles que présentée au tableau 4.4.

Tableau 4.2

Scolarité moyenne des pères, cohorte III, T-1 1971-72
selon le secteur scolaire

Code	Cat. professionnelle ASOPE	Secteur français $\bar{X}$	σ	N	Secteur anglais $\bar{X}$	σ	N
14	professionnel	16.7	3.08	254	17.0	2.61	377
3	directeur, administrateur	12.8	4.11	184	13.6	4.01	174
15	autre professionnel	12.9	4.71	149	13.1	3.69	107
1	travail technique	10.4	4.14	174	11.2	3.27	106
4	gérant	10.5	3.60	392	12.2	3.01	523
10	représentant commerce	10.8	3.81	240	11.4	3.71	155
9	travail de bureau	9.7	3.39	407	10.4	3.06	131
8	protection	8.4	3.03	164	9.9	3.26	63
7	service	6.3	2.63	242	6.8	2.31	41
2	ouvrier spécialisé	7.0	3.06	1506	8.8	3.30	381
6	ouvrier semi-spécialisé	6.4	2.74	735	7.2	2.53	144
13	manoeuvre	5.5	2.39	763	6.9	2.49	106
12	employé de ferme	5.5	2.22	58	7.5	2.33	10
11	gérant de ferme	5.8	2.55	506	8.4	3.41	86
5	petit propriétaire	7.7	3.58	610	10.3	3.94	241
	TOTAL	8.0	4.13	6384	11.4	4.48	2645

Tableau 4.3

Revenu moyen des pères, cohorte III, T-1, 1971-72, selon le secteur

Code	Cat. Professionnelle ASOPE	Secteur français $\bar{X}$	σ	N	Secteur anglais $\bar{X}$	σ	N
14	professionnel	20100	8800	108	20800	8600	153
3	directeur, administrateur	17700	8300	93	24600	7800	79
15	autre professionnel	12300	5600	71	16800	8910	44
1	travail technique	10900	5700	70	13400	6000	36
4	gérant	12700	6400	165	18300	8500	216
10	représentant commerce	13700	7500	109	14600	7400	52
9	travail de bureau	8600	4300	166	11300	6900	44
8	protection	10300	4000	63	13400	7700	21
7	service	5900	2000	105	5700	1600	18
2	ouvrier spécialisé	8500	3600	570	9000	3700	143
6	ouvrier semi-spécialisé	7700	3200	235	7700	3100	46
13	manoeuvre	6500	3100	240	6800	2600	38
12	employé de ferme	6300	4700	18	4500	-	1
11	gérant de ferme	6300	4700	160	10500	6100	18
5	petit propriétaire	11900	7800	190	16900	9400	86
	TOTAL	9900	6300	2363	15600	9000	994

Tableau 4.4

Scolarité et revenu moyens selon la catégorie professionnelle du père, cohorte III, 71-72
secteur anglais et français

Code	Catégories d'ASOPE	Code	Recodification	SECTEUR FRANCAIS %	scolarité	revenu	SECTEUR ANGLAIS %	scolarité	revenu
14 3	professionnel directeur et administrateur	1	profession libérale et haute administration	6.8 (455)	15	19100	19.9 (596)	16	22200
15 1 4 10 8	autre professionnel travail technique gérant représentant commerce service public	2	semi-professionnel et cadre moyen	17.7 (1192)	11	12400	35.9 (1071)	12	17000
9	travail de bureau	3	col blanc	6.4 (435)	10	8600	5.2 (155)	10	11300
2	ouvrier spécialisé	4	ouvrier spécialisé	23.8 (1603)	7	8500	14.4 (430)	9	9200
6 7	ouvrier semi-spécialisé service privé	5	ouvrier semi-spéc.	15.1 (1023)	6	7100	7.4 (221)	7	7100
13 12	manoeuvre employé de ferme	6	manoeuvre	12.9 (871)	5	6500	4.5 (134)	7	6800
11	gérant de ferme	7	fermier	7.7 (520)	6	6300	3.2 (94)	8	10600
5	petit propriétaire	8	petit propriétaire	9.6 (650)	8	11900	9.5 (283)	10	17200
	TOTAL			100.0 (6749)	8	9900	100.0 (2984)	11	15700

B - Choix de la variable "milieu d'origine"

Doit-on considérer a priori la profession du père comme indicateur de la position sociale de la famille ou plutôt prendre entre celle du père et celle de la mère, la profession dominante ? La deuxième solution nous paraît plus valable et devrait devenir de plus en plus nécessaire avec l'entrée des femmes sur le marché du travail.

Dans cette optique nous avons croisé les distributions professionnelles du père et de la mère (cf. tableaux 4.5 et 4.6). Il faut noter tout d'abord un taux de non-réponse considérablement plus élevé pour les mères dans la mesure où la question ne s'appliquait pas. Reste 28.1% et 39.3% de cas selon le secteur où le problème du choix se pose. La variable revenu peut nous aider à faire un choix non équivoque en considérant l'écart du revenu père-mère. Il ne s'agit pas simplement d'identifier l'occupation la mieux rémunérée, mais de considérer l'ampleur de l'écart des salaires. Si par exemple le revenu de la mère était $5,000 dollars plus élevé que celui du père, nous pourrions retenir la profession de la mère comme indicateur de la position sociale de la famille. Or le tableau 4.7 révèle que ces cas sont tout à fait exceptionnels. 0.4% et 1.1% des mères selon le secteur gagnent plus que $5,000 dollars que leur conjoint. Quant aux mères ayant un emploi et dont on ignore la position du conjoint, il s'agit encore d'une situation exceptionnelle, soit 1% tant du côté français qu'anglais.

Après ce détour infructueux qui nous semblait nécessaire nous prendrons la profession du père comme indicateur de la position sociale de la famille.

Tableau 4.5

Profession du père et de la mère,
Secteur français

Profession du père		Profession de la mère									
		1	2	3	4	5	6	7	8	N.R.	N
professionnel	1	5	49	46	6	14	-	-	1	334	455
semi-prof.	2	4	91	190	15	63	14	-	17	798	1192
col blanc	3	1	33	94	5	26	13	-	5	268	435
ouvr. spéc.	4	4	78	132	34	137	42	-	14	1162	1603
ouvr. semi-spéc.	5	0	49	89	22	122	20	-	8	713	1023
manoeuvre	6	0	35	36	14	89	39	2	10	646	871
fermier	7	0	16	8	2	20	18	1	2	453	520
petit prop.	8	1	27	90	7	22	9	1	26	467	650
	N.R.	0	14	19	3	19	5	7	8	194	258
TOTAL		15	392	594	108	512	160	4	87	5035	7007

Tableau 4.6

Profession du père et de la mère,
Secteur anglais

Profession du père		Profession de la mère									
		1	2	3	4	5	6	7	8	N.R.	N
professionnel	1	7	86	84	2	8	1	0	0	408	596
semi-prof.	2	9	131	257	4	32	15	0	4	619	1071
col blanc	3	0	16	36	0	12	3	0	1	87	155
ouvr. spécialisé	4	1	33	86	5	49	18	0	1	237	430
ouvr. semi-spéc.	5	0	16	36	2	40	10	0	0	117	221
manoeuvre	6	0	11	18	5	22	8	0	3	67	134
fermier	7	0	10	6	2	5	3	2	0	66	94
petit prop.	8	1	20	52	4	12	5	0	10	178	283
	N.R.	1	13	26	3	5	1	0	2	161	212
TOTAL		20	336	601	27	185	64	2	21	1940	3196

Tableau 4.7

Ecarts du revenu entre père et mère, cohorte III, selon le secteur

	Ecarts du revenus	SECTEUR français		anglais	
	10,000 et plus	13.6		27.6	
RM > RM*	5,000 - 9999	30.5	81.6	29.4	84.5
	1,000 - 4999	37.5		27.5	
RP RM	= 0	11.4	11.4	12.0	12.0
	10,000 - 4999	6.6		2.4	
RM > RP			7.0		3.5
	5,000 et plus	0.4		1.1	
	(n)	100.0 (568)		100.0 (367)	

*RP = revenue père
RM = revenue mère

ANNEXE V

DIMENSIONS DE LA REUSSITE SCOLAIRE

5.1 Les résultats scolaires.

Les résultats scolaires et l'âge relatif à un niveau scolaire constitue deux dimensions de la réussite scolaire couramment utilisées en sociologie de l'éducation. Bien qu'interreliées, elles seront introduites séparément dans l'analyse parce que leur structure est différente.

Pour la première dimension nous disposons de l'évaluation des résultats de l'étudiant à chaque niveau et à chaque temps à partir de la question suivante:

QUELS ONT ETE LA PLUPART DE VOS RESULTATS SCOLAIRE CETTE ANNEE ?

- Surtout 75% et plus ou des A et B
- Surtout 66% - 74% ou des B et C
- Surtout 60% - 65% ou des C et D
- Surtout 50% - 59% ou des D et E
- Surtout en bas de 50% ou des E.

Il s'agit d'une évolution globale constituant un indicateur assez "étroit" de la réussite et soulevant un problème de validation et de fidélité qu'on ne peut résoudre entièrement. Il faudrait en effet obtenir d'une autre source une mesure de la performance scolaire de l'étudiant pour la comparer à son évaluation. Ce que nous n'avons pas. Mais des tests de validation sur une mesure identique tendent à confirmer qu'elle correspond assez étroitement à la performance scolaire réelle de l'étudiant. Dans le prolongement de l'étude NORC, J.A. Davis trouve que l'indice de performance construit à partir des informations de l'étudiant sur sa réussite scolaire est

est en corrélation avec un test indépendant sur ses aptitudes intellectuelles [1] (1964).

D'autre part, nous ne recherchons pas tant une mesure absolue de performance scolaire, qu'une mesure relative par rapport au groupe pair puisque l'excellence scolaire est essentiellement un écart par rapport à la performance moyenne du groupe. Même si les étudiants ont tendance à surestimer leurs résultats cela ne devrait pas permuter leur position relative au sein de leur groupe.

A propos de fidélité, nous pouvons vérifier la stabilité des mesures d'une année à l'autre. Une absence de relation entre les résultats scolaires d'un temps à l'autre interdirait toute interprétation de ces mesures en terme de performance puisqu'elles seraient l'effet du hasard.

Observons tout d'abord les distributions des résultats par niveaux scolaires: On constate une polarisation croissante des notes vers les catégories élevées du secondaire V à l'université avec un rétrécissement maximum des catégories inférieures (cf. tableau 5.1). C'est pour cela que nous réduisons cette variable à trois catégories:

- résultats excellents = 75% et plus
- résultats moyens = 66-74%
- résultats faibles = 65% et moins.

---

[1] ..." it is encouraging to find that the two components of A P I (Academic performance index) do correlate with an independant test that purports to tap academic potential", p.259.

Le croissement de cette variable selon le niveau scolaire et le temps montre une concentration élevée des effectifs sur la diagonale, avec très peu de fluctuations extrêmes d'un temps à l'autre, et témoigne ainsi d'une stabilité relative de la performance scolaire dans le temps (cf. tableau 5.2). Nous ne sommes donc pas en présence d'une mesure aléatoire.

5.2 L'âge scolaire.

La variable âge scolaire permet de différencier l'étudiant selon l'avance ou le retard relatif à un niveau scolaire donné. Là encore, puisqu'il s'agit d'une mesure essentiellement relative au groupu pair, elle est construite à partir de l'âge modal à un niveau donné par rapport à l'âge observé. Il faut mentionner que ce n'est pas un indicateur parfait du rythme d'apprentissage dans la mesure où certains élèves ont commencé leur scolarité à des âges différents. Cependant, si la variation de l'âge scolaire observé s'accroît au cours du cursus scolaire, n'est ce pas parce que certains élèves ont pris de l'avance, d'autres du retard. Selon les statistiques gouvernementales sur la clientèle scolaire au Québec en 1971-72, on constate que l'écart-type de l'âge scolaire double de l'élémentaire au CEGEP I (cf. tableau 5.3). Ce n'est assurément pas les circonstances accidentelles qui peuvent expliquer entièrement la dispersion grandissante de l'âge scolaire au cours du cursus scolaire.

Notons encore qu'à la différence des résultats scolaire dont chaque mesure est relativement indépendante l'une de l'autre, l'âge scolaire à un temp (t) est strictement déterminé par l'âge scolaire à un temps (t 1) si l'étudiant est passé à un niveau scolaire supérieur.

Cela signifie qu'un étudiant en avance d'un an en secondaire V sera également en avance d'un an à l'université s'il n'a pas été retardé entre ces deux niveaux. Le tableau 5.4 donne la distribution des étudiants selon l'avance/retard calculé sur la base de l'âge modal à chaque niveau scolaire.

Tableau 5.1

Résultats scolaires cohote III, secteur français, public, général, par niveau et temps.

Résultats scolaires	Sec. V T1	CEGEP1 T2,	CEGEP11 T3	Université T4
75% et plus	20.3	25.3	31.8	29.0
66% - 74%	41.7	54.2	58.4	47.1
60% - 65%	27.4	18.2	9.4	12.1
50% - 59%	9.4	1.8	0.3	1.2
moins de 50%	1.2	.5	0.1	0.6
TOTAL	100.0 6302	100.0 1987	100.0 1446	100.0 346

Tableau 5.2

Résultats scolaires selon le niveau et le temps cohorteIII, secteur français, public, général

SecV T1	Excellents	CEGEPI T2 moyens	faibles	TOTAL
excellents	15.3	13.0	1.9	30.2
moyens	8.8	30.4	10.1	49.2
faibles	2.1	10.4	8.0	20.6
TOTAL	26.2	53.8	20.0	100.0
X2 = 171.05	81.4	p .001	v= .30	(948)

Tableau 5.2 (suite)

	GEGEP11 T3			
CEGEP1 T2	excellents	moyens	faibles	TOTAL
excellents	22.4	7.1	0.4	29.9
moyens	13.0	38.3	3.3	54.6
faibles	1.0	10.1	4.4	15.5
TOTAL	36.4	55.4	8.2	100.0
				722

	Université 1 T4			
CEGEP11 T3	excellents	moyens	faibles	TOTAL
excellents	25.4	18.9	3.8	48.1
moyens	13.6	25.7	8.8	48.1
faibles	0.0	2.9	0.9	3.8
TOTAL	38.9	47.5	13.6	100.0
				339

Tableau 5.3

Age scolaire moyen selon le niveau scolaire, population scolaire du Québec, 1971-72.

	Age scolaire		
	$\bar{x}$	σ	N
Elémentaire I	5.8	.72	123 605
Secondaire I	12.4	1.04	145628
Secondaire V	16.8	1.13	99938
CEGEP I	17.7	1.32	42563

Source: Clientèle scolaire, 1971-72, Ministère de l'éducation, Editeur officiel.

Tableau 5.4

Age théorique, modal, moyen, et avance/retard, cohote III, secteur français, public, général, selon le niveau et le temps.

		secV T1	CEGEP1 T2	CEGEPII T3
Age théorique		16	17	18
Age modal		17	18	19
avance = (a-1)		17.7	26.9	29.4
mode = a		55.8	55.6	55.0
retard = (>a)		26.5	17.5	15.6
Age moyen	$\bar{x}$	17.2	17.9	18.9
	σ	0.89	0.85	0.84
	N	3105	924	684

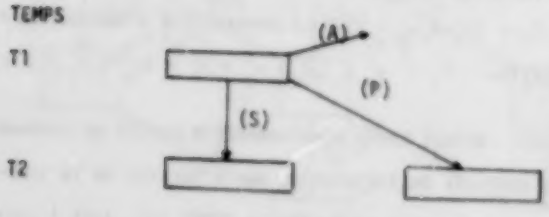
ANNEXE VI

L'ANALYSE LONGITUDINALE DES CHEMINEMENTS SCOLAIRES.

L'évolution d'une cohorte d'élèves engendre trois cheminements majeurs qui se reproduisent à chaque niveau scolaire et à chaque temps:

1 le passage à un niveau supérieur (P)
2 l'abandon scolaire (A)
3 le fait d'être "stationnaire" au même niveau scolaire (S)

Cheminements scolaires majeur:



L'histoire d'une cohorte d'élèves au cours de quatre années successives et pour trois niveaux scolaires consécutifs s'inscrit dans un schéma général tel que représenté ci-après où:

E = Nombre des effectifs à un niveau et un temps donnés
S = Nombre d'élèves stationnaires
p = Taux de passage
a = Taux d'abandon

s = Taux de répétition

et $p_y^i + s_y^i + a_y^i = 1$

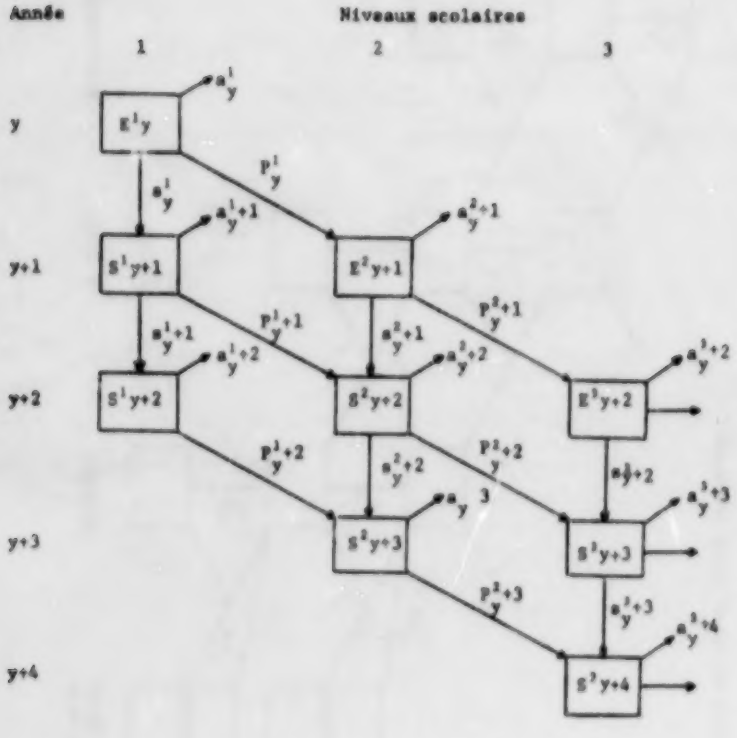
Le cheminement scolaire "normal" suit les étapes $(p_y^1)(p_y^2+1)$
Les élèves accumulant une ou plusieurs années de retard se trouvent en dessous de cette diagonale. Connaissant ces trois taux de transition pour chaque niveau scolaire et chaque temps il est possible de calculer un taux global de passage, d'abandon et de répétition pour chaque niveau scolaire. La probabilité de passage à un niveau donné, disons au niveau 2, correspond à l'équation suivante: $P_2 = p_y^1 + (s_y^1 \times p_y^1 + 1) + (s_y^1 \times s_y^1 + 1 \times p_y^1 + 2)$.
La probabilité de répétition au niveau 1 sur trois temps consécutifs correspond à l'équation $S_1 = (s_y^1 \times s_y^1 + 1)$. La probabilité d'abandon au niveau 1 correspond à l'équation: $A_1 = a_y^1 + (s_y^1 \times a_y^1 + 1) + (s_y^1 \times s_y^1 + 1 \times a_y^1 + 2)$.

L'enchaînement de ces trois cheminements à partir du secondaire V donne la structure générale de l évolution des effectifs de la cohorte III qui peuvent atteindre au temps 4 et 5 soit le CEGEP III, soit l'université (cf. shéma 6.2). La notation utiliser permet d'identifier chaque cheminement selon le niveau scolaire (exposant supérieur: 5 = secondaire V, 6 = CEGEP I, 7 = CEGEP II), et selon le temps (exposant inférieur: 1 = 1971-72, 2 = 1972-73, 3 = 1974-75, 4 = 1975-76).

Il importe en outre de considérer la variable "orientation" (générale vs professionnelle). Nous obtenons alors pour chaque niveau et chaque temps dix cheminements théoriques tels que représentés au schéma 6.3. Etant donné

Schéma 6.1

Evolution d'une cohorte d'élèves par niveau scolaire et par année[1].



[1] Source: UNESCO; IBF, (1972)

les taux de transitions pour chaque niveau scolaire, temps et orientation, il est possible de reconstituer l'évolution de la cohorte III du secondaire V à l'université ou au CEGEP III sur une base fixe au départ soit 10,000 élèves par exemple.

Schéma 6.2

Evolution générale de la cohorte III, T-1, T-5

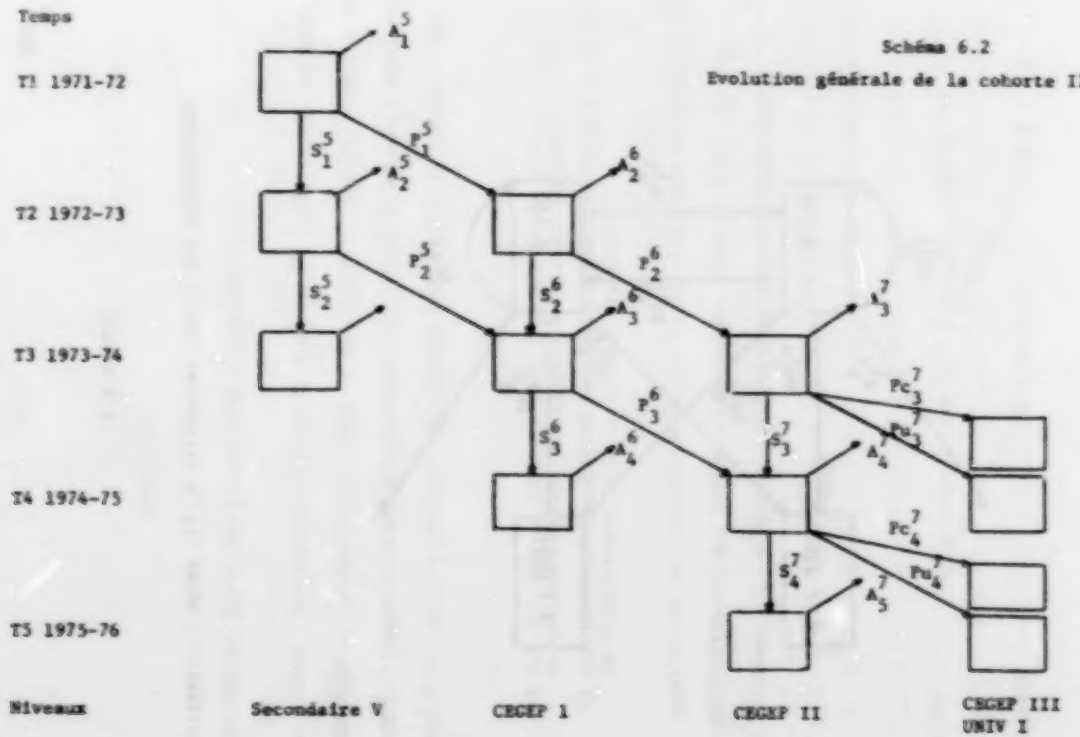
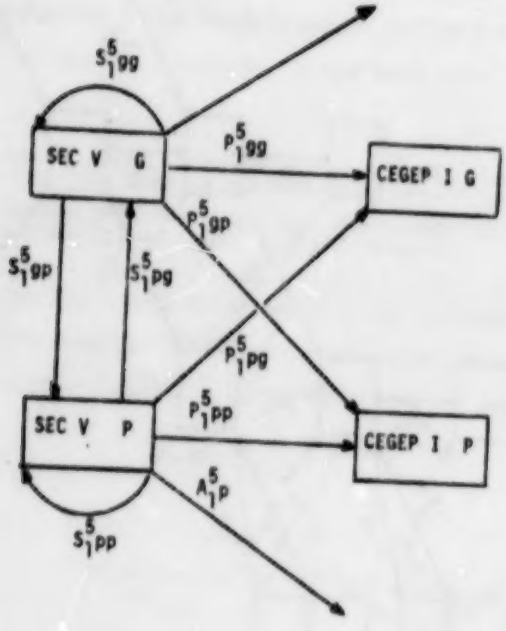


Schéma 6.3

Cheminements scolaires, secondaire V, TI, selon l'orientation.



ANNEXE VII

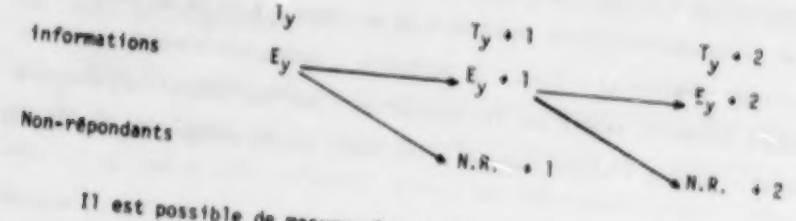
ESTIMATION DES BIAIS DUS A L'EROSION DE L'ECHANTILLON

Un sondage longitudinal soulève le problème de l'évaluation des biais dus à l'érodion de l'échantillon. Dans le cas présent, la cueillette des données s'étend sur quatre années consécutives, de 1971-72 à 1974-75. Nous avons au tableau7.1 les taux de réponses pour chaque temps selon le secteur. On notera:

1) que les taux de réponses sont plus élevés du côté du secteur français par rapport au secteur anglais;
2) que les taux de réponses sont décroissants du T1 au T4, particulièrement dans le secteur français.

La question qui se pose est de savoir si les individus non-rejoint diffèrent significativement des informateurs causant ainsi un biais sur les variables utilisées. Le modèle de validation se présente comme suit:

TEMPS



Il est possible de mesurer les différences de moyenne d'une même variable d'un temps à l'autre, ce qu'on appelle l'erreur $e = (\overline{xy} + 1) + \overline{xy}$

évaluer cette erreur en terme de proportion de l'écart-type de la mesure au temps y, soit le biais: $b = e/\sigma_{xy}$). [1]

Lorsqu'il s'agit de pourcentages nous pouvons utiliser les écarts inter-catégories d'un temps à l'autre comme mesure des biais.

S'il s'agit d'une mesure valable pour un temps seulement, par exemple les résultats scolaires, la comparaison s'étend sur deux temps consécutifs seulement.

Nous analysons ci-après les variables suivantes: la profession du père la scolarité et le revenu des parents d'une part, les résultats scolaires, l'âge et l'orientation scolaire des étudiants d'autre part.

A. Estimation des biais, secteur français.

Il faut s'attendre à ce que les enfants classes favorisées aient un taux de participation supérieur à celui des classes défavorisées modifiant ainsi la distribution professionnelle d'un temps à l'autre. Ces deux tendances apparaissent au tableau 7.2 où la proportion de la catégorie - professionnel et haute administration passe de 6.8% au temps 1 à 10.1% au temps 4, soit une erreur négative de - 3.4%. La catégorie - semi-professionnel - suit la première tendance, tandis que les catégories - ouvrier spécialisé, semi-spécialisé - suivent l'autre tendance. Les trois autres catégories -travail de

---

[1] Selon la procédure utilisée par Robert M. Hauser, William H. Sewel et Vilam P. Shah; dans Education, occupation et earning, W.H. Sewell et R.M. Hauser, Academic Press, N.Y., 1975, p. 28-31

bureau, gérant de ferme et petit propriétaire - sont remarquablement stables (e = 1). Notons que toutes les erreurs significatives (sauf une) surviennent entre le temps 2 et 3 alors que l'échantillon a été considérablement réduit.

La scolarité et le revenu moyen des parents s'élèvent à partir du temps 2. Ceci veut dire qu'en général les informateurs ont des parents de scolarité et de revenu plus élevés que les individus non-rejoints. Notons encore que les seules variations significatives apparaissent exclusivement au moment de la transition du temp 2 au temps 3 (cf. tableau 7.3).

Les résultats scolaires sur deux temps successifs ont tendance à augmenter, ce qui signifie que les individus non-rejoints obtiennent des notes inférieures à celles des informations. Cependant aucune variation sur cette variable est statistiquement significative à p = .01 (cf. tableau 7.4).

A l'inverse, l'âge des informateurs est toujours moins élevés que celui des individus non-rejoints (cf. tableau 7.5).

En termes d'orientation scolaire il y a une surprésentation du secteur général du temps 1 au temps 2 et du temps 3 au temps 4. Seule le premier biais est significatif.(cf. 7.6).

Dans l'ensemble, les biais constatés sont compatibles: dans tous les cas et sur toutes les variables étudiées, l'érosion de l'échantillon rend celui-ci de plus en plus sélectif. Ainsi, les informateurs sont d'origine sociale plus élevée que les "non-répondants", ils obtiennent de meilleurs ré-

sultats scolaires et sont relativement plus jeunes. Cependant, si les biais sont systématiques, ils ne dépassent pas, en général, des proportions telles qu'ils rendraient l'analyse longitudinale inapplicable. Retenons que ces biais ne peuvent que minimiser l'ampleur du phénomène de la reproduction sociale au niveau de l'analyse.

Tableau 7.1

Taux de participation selon le secteur, cohorte III, T1 - T4

		T1 1971-72		T2 1972-73		T3 1973-74		T4 1974-75	
Français	Effectifs sélectionnés	7493[1]	1.00	7007	1.00	3349	1.00	2434	1.00
	Informateurs	7007	0.935	5206[2]	0.743	2430	0.726	1472	0.605
	Non-réponses	486	0.065	1801	0.257	919	0.274	962	0.395
Anglais	Effectifs sélectionnés	4974[1]	1.00	3196	1.00	1764	1.00	1098	1.00
	Informateurs	3196	0.643	1999[2]	0.625	1098	0.622	643	0.586
	Non-réponses	1778	0.357	1197	0.375	666	0.378	455	0.414

1. rapport du centre de Sondage, page 116.

2. après pondération.

Tableau 7.2

Estimation des biais, occupation du père, cohorte III, T1-T4, secteur français.

Catégories du père		T1	T2	erreur $e_2 = (x_2 - x_1)$	T3	erreur $e_3 = (x_3 - x_2)$	T4	erreur $e_4 = (x_4 - x_3)$	erreur totale $E = (x_4 - x_1)$
Prof.	1	.068	.065	-0.3	.091	2.6*	.101	1.0	3.3
Semi-prof.	2	.177	.164	-1.3	.210	4.6*	.222	1.2	4.5
Col blanc	3	.064	.067	0.3	.073	0.6	.074	0.1	1.0
Ouvr. spéc.	4	.238	.261	2.3*	.227	-3.4*	.219	-0.8	-1.9
Ouvr. semi-s.	5	.151	.148	-0.3	.123	-2.5*	.119	-0.4	-3.2
Manoeuvre	6	.129	.128	-0.1	.100	-2.8*	.095	-0.5	-3.4
Fermier	7	.077	.079	0.2	.076	-0.3*	.069	-0.7	-0.8
Petit propr.	8	.096	.088	-0.8	.100	1.2	.101	0.1	0.5
Total		1.00	1.00		1.00		1.00		
		6749	5048		2370		1440		

* différences de proportions significatives à $p = .01$.

Tableau 7.3

Estimation des biais, scolarité et revenu des parents, cohorte III, T1-T4, secteur français.

		T1	T2	erreur 2	biais 2	T3	erreur 3	biais 3	T4	erreur 4	biais 4
scolarité du père	$\bar{X}$	8.02	7.92	-.10	-.02	8.79	.87*	.27	9.06	.27	.06
	σ	4.13	4.10			4.39			4.47		
	N	6561	4813			2300			1415		
scolarité de la mère	$\bar{X}$	7.83	7.71	-.12	-.04	8.30	.59*	.19	8.42	.12	.04
	σ	3.09	3.04			3.15			3.18		
	N	6573	4866			2307			1409		
revenu du père	$\bar{X}$	non-mesuré	95.14			102.19	7.05*	.12	104.07	1.88	.03
	σ		61.28			64.91			66.48		
	N		3592			1811			1136		
revenu de la mère	$\bar{X}$	non-mesuré	46.68			46.22	-.46	-.01	45.83	-.39	-.01
	σ		37.08			37.17			38.33		
	N		1183			572			332		

* différences de moyennes significatives à p = .01.

Tableau 7.5

Estimation des biais, âge, cohorte III,
T1-T4, secteur français

		T1	T2	erreur 2	biais 2
Age T1	$\bar{x}$	17.35	17.29	-0.06*	-0.06
	σ	1.01	0.96		
	N	5832	4351		
		T2	T3	erreur 3	biais 3
Age T2	$\bar{x}$	18.29	18.03	-0.26*	-0.27
	σ	0.96	0.87		
	N	4351	2118		
		T3	T4	erreur 4	biais 4
Age T3	$\bar{x}$	19.03	18.93	-0.10*	-0.11
	σ	0.87	0.83		
	N	2123	1298		

* différences de moyennes significatives à p = .01.

Tableau 7.6

Estimation des biais, orientation scolaire, cohorte III, T1-T4, secteur français

Orientation: générale, T1	T1	T2	erreur
	58.9	60.7	1.80*
	6803	5044	
Orientation: générale, T2	T2	T3	
	52.5	52.3	-.20
	2793	2397	
Orientation: générale, T3	T3	T4	
	52.1	52.6	
	1944	1464	

* significatif à $p < .01$

2. Estimation des biais, secteur anglais.

L'estimation des biais sur les mêmes variables dans le secteur anglais donne les mêmes tendances que celles observées dans le secteur français:

1) sur représentation relative des catégories professionnelles supérieures et sous-représentation des catégories professionnelles inférieures (cf.:tableau 7.7)

2) scolarité et revenu des parents des informateurs supérieurs au temps 4 par rapport au temps 1, où les biais

majeure intervenant entre le temps 2 et le temps 3 (cf. tableau 7.8) comme dans le secteur français

3) résultats scolaires supérieurs et âge inférieur des informateurs par rapport aux non-répondants (cf. tableau 7,9 et 7.10) variations dans des proportions comparables à celles du secteur français, malgré un taux de participation inférieur.

4) sur-représentation du secteur général par rapport au secteur professionnel, mais ces biais ne sont pas significatifs (cf. tableau 7.11).

Tableau 7.7

Estimation des biais, profession du père, cohorte III, T1-T4, secteur anglais.

Catégories professionnelles du père		T1	T2	erreur $e_2 = (x_2 - x_1)$	T3	erreur $e_3 = (x_3 - x_2)$	T4	erreur $e_4 = (x_4 - x_3)$	erreur totale $E = (x_4 - x_1)$
Prof.	1	.020	.199	-0.1	.242	4.3*	.240	-0.2	4.8
Semi-prof.	2	.360	.357	-0.1	.365	0.8	.373	0.6	1.8
Col blanc	3	.062	.053	0.1	.052	-0.1	.051	-0.1	-0.2
Ouvr. spéc.	4	.144	.148	0.4	.126	-2.2	.124	0.2	-2.6
Ouvr. semi-s.	5	.074	.073	-0.1	.057	-1.6	.051	0.6	-2.6
Manoeuvre	6	.045	.040	-0.5	.028	-1.2	.033	0.5	-1.3
Fermier	7	.032	.038	0.6	.260	-1.2	.020	-0.6	-1.3
Petit propr.	8	.095	.092	-0.3	.104	1.2	.108	0.4	1.4
Total		1.00 2984	1.00 1852		1.00 1024		1.00 613		

* différences de proportion significatives à p = .01.

Tableau 7.8

Estimation des biais, scolarité et revenu de parents, cohorte III, T1-T4, secteur anglais

		T1	T2	erreur 2	biais 2	T3	erreur 3	biais 3	T4	erreur 4	biais 4
scolarité du père	$\bar{x}$	11.38	11.40	0.02	0.00	12.18	0.78*	0.17	12.22	0.04	0.01
	σ	4.47	4.50			4.52			4.44		
	N	2757	1702			945			556		
scolarité de la mère	$\bar{x}$	10.28	10.31	0.03	0.01	10.76	0.45*	0.13	10.64	-0.12	-0.03
	σ	3.46	3.48			3.64			3.54		
	N	2757	1726			950			564		
revenu du père	$\bar{x}$	non-mesuré	154.19			161.54	7.37	0.08	160.62	-0.94	-0.01
	σ		89.19			83.84			87.28		
	N		1144			664			402		
revenu de la mère	$\bar{x}$	non-mesuré	54.75			54.33	-0.42	-0.01	54.63	0.30	0.01
	σ		40.26			42.53			43.32		
	N		529			297			162		

* différences de moyennes significatives à p = .01.

Tableau 7.9

Estimation des biais, résultats scolaires, cohorte III, T1-T4, secteur anglais.

		T1	T2	erreur 2	biais 2
résultats scolaires T1	$\bar{x}$	68.70	68.99	0.29	0.03
	σ	8.30	8.39		
	N	3114	1911		
		T2	T3	erreur 3	biais 3
résultats scolaires T2	$\bar{x}$	71.77	72.01	0.24	0.03
	σ	8.02	7.94		
	N	1410	1062		
		T3	T4	erreur 4	biais 4
résultats scolaires T3	$\bar{x}$	73.55	73.54	-0.01	-0.00
	σ	7.02	7.13		
	N	948	676		

Tableau 7.10

Estimation des biais, âge,
cohorte III, T1-T4, secteur anglais.

		T1	T2	erreur 2	biais 2
Age T1	$\bar{x}$	16.54	16.48	-0.09*	-0.10
	σ	0.90	0.83		
	N	2449	1503		
		T2	T3	erreur 3	biais 3
Age T2	$\bar{x}$	17.48	17.29	-0.19	-0.23
	σ	0.83	0.70		
	N	1503	842		
		T3	T4	erreur 4	biais 4
Age T3	$\bar{x}$	18.29	18.28	-0.01	-0.01
	σ	0.69	0.66		
	N	858	503		

* différences de moyennes significatives à $p = .01$.

Tableau 7.11

Estimation des biais, orientation scolaire, cohote III, T1-T4, secteur anglais.

Secteur anglais

Orientation: générale, T1	T1	T2	erreur
	87.5	89.0	1.50
	3085	1899	
	T2	T3	
Orientation: générale, T2	87.6	89.1	1.50
	1364	1031	
	T3	T4	
Orientation: générale, T3	82.2	90.2	2.00
	914	639	